

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
*TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE
ASPEKTY ROZWOJU
WSPÓŁCZESNEJ NAUKI*

Częstochowa (PL)

29.06.2016 - 30.06.2016

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА.
*ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ
НАУКИ*

Ченстохова (PL)

29.06.2016 - 30.06.2016

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

Zbiór artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " PEDAGOGIKA. TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY ROZWOJU WSPÓŁCZESNEJ NAUKI ." (29.06.2016 - 30.06.2016) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. - 104str.

ISBN: 978-83-65207-95-1

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». Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2016

ISBN: 978-83-65207-95-1

KOMITET ORGANIZACYJNY:

- W. Okulicz-Kozaryn** (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
E. Ageev, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;
K. Fedorova, PhD in Political Science, International political scientist, Ukraine.
A. Gorokhov, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;
A. Kasprzyk, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;
L. Nechaeva, dr, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskiego, Ukraina;
M. Ordynская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;
B. Podobed, dr, Belarus;
S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;
M. Stych, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
J. Srokosz, dr, Uniwersytet Opolski, Polska;
A. Tsimayeu, dr, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;
J. Turlukowski, dr, Uniwersytet Warszawski, Polska.

KOMITET NAUKOWY:

- W. Okulicz-Kozaryn** (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
В. Куц, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;
J. Kaluža, dr. hab, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
Р.Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;
И.Лемешевский, д.э.н., профессор, Белорусский государственный университета, Беларусь;
J. Rotko, dr. hab, profesor, Instytut Nauk Prawnych PAN, Polska;
T. Szulc, dr. hab, profesor, Uniwersytet Łódzki, Polska;
Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия.

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKSCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Галів М.Д.	6
ДЖЕРЕЛЬНЕ ЗНАННЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ ДМИТРА БАГАЛІЯ	
2. Брежнєва С. Б.,	16
ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОСВІТИТЕЛІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ	
3. Мозолєв О. М.	19
ЗМІСТ ТА ФУНКЦІЇ АНАЛІТИЧНОГО БЛОКУ СИСТЕМИ УПРАВ- ЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ПОЛЬЩІ	
4. Стукалова Т.Г.	24
ВЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА РОЗВИТОК НАЦІО- НАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	
5. Ткаченко О. М.	27
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧ- НОГО ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОЛЕГУ- МАХ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.)	
6. Ржевська Н.	36
ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	
7. Марусей Т.В.	39
ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ MOODLE ДЛЯ СТВОРЕН- НЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ	
8. Шевчук О.С., Шевчук С.П.	43
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
9. Khmyzova O.V.	50
DEVELOPING PRESENTATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE COURSES FOR BUSINESS STUDENTS	
10. Школа О. М., Калінін К. Є.	53
ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНИХ ТРАВМ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДУ ДОКТОРА С. М. БУБНОВСКОГО	
11. Литвиненко Н. П.	56
КРИТЕРІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮ- ВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕ- ДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	
12. Ostafiychuk O.D.	58
MOTIVATION THROUGH BEING MOTIVATED	

13. Малихін О.В., Шерстюк Л.В.	61
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
14. Шевченко І.В., Безпалько Н.	68
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРАНТІВ ЛІНГВІСТИКИ	
15. Шевченко І.В., Омельчак Н.В.	72
ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.	
16. Урупа Л.М.	75
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА УРОКАХ ДИРИГУВАННЯ	
17. Артюхова О.В.	80
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
18. Дем'яненко Т.А.	84
НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ЧИТАНЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ	
19. Кожевнікова Л. В.	87
РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ	
20. Колюбакина Л.В.	94
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ – ИНТЕРНОВ ПО МОДУЛЮ «НЕОТЛОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ» В НЕОНАТОЛОГИИ	
21. Vysotska O.	98
THE MINDSET OF SUCCESSFUL ENGLISH LEARNERS	
22. Колечинцева Т.С.	100
МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ	





Галів М.Д.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри нової та новітньої історії України
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ДЖЕРЕЛЬНЕ ЗНАННЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ НАРАТИВІ ДМИТРА БАГАЛІЯ

Ключевые слова: Дмитро Багалій, історико-педагогічні джерела, наратив
Keywords: Dmytro Bahaliy, history-pedagogical source, narrative

Розвиток епістемологічної рефлексії сучасної історико-педагогічної науки спонукає до вивчення генези епістемного підґрунтя української педагогічної історіографії, зокрема й праць відомо дослідника історії освіти Дмитра Івановича Багалія (1857 – 1932). Серед головних структурних складових наукового знання виділяємо позаджерельне, джерельне та сконструйоване (наративне) знання. Зважаючи на певну дослідженість позаджерельного і сконструйованого знання у наративі Д. Багалія, виникає необхідність дослідити джерельну складову історико-педагогічних праць ученого. Водночас відзначимо, що історико-педагогічний субстрат науково-історичних праць Д. Багалія репрезентований здебільшого дослідженнями історії освіти Харківщини.

Методологічні та епістемологічні засади формування наукового наративу Д. Багалія досліджували О. Богдашина [16 – 17], В. Кравченко [21], О. Оглоблин [23] та ін. Вплив джерельної епістемі на український історико-педагогічний наратив на різних етапах його формування відзначили Н. Гупан [18] та О. Сухомлинська [24]. На жаль, на сьогодні немає спеціальних досліджень, які б аналізували джерельне знання у власне історико-педагогічному наративі Д. Багалія.

Мета статті – експлікувати та проаналізувати джерельне знання як епістемологічну основу історико-педагогічних праць Д. Багалія.

Під джерельним знанням розуміємо знання виокремлене з історичних (історико-педагогічних) джерел за допомогою науково-методологічного інструментарію. Власне сама методика критики джерел належить до позаджерельної складової знання, але її застосування дає змогу досліднику, мовлячи словами Є. Топольського, сконтактуватися з історичною реальністю. З огляду на це герменевтична технологія експлікації знання, яку використовували українські історики освіти та педагогічної думки, потребує ретельного аналізу саме в контексті експлікації джерельного знання в українському історико-педагогічному наративі окресленого періоду. Джерела, крім інтерпретаційного суперстрату, містять т.зв. “базові (безпосередні) відомості” про події, дати, місця, явища, людей тощо. Саме на основі “базових відомостей” ученими формулюються “базові твердження” [25, 373], котрі становлять історичні (історико-педагогічні) факти.

Відтак, аналізуючи джерельне знання як складову історико-педагогічного наративу Д. Багалія ставимо завдання з’ясувати такі аспекти: 1) місце і роль історико-педагогічного джерела в дослідницькій практиці вченого, 2) герменевтико-методичні технології вивчення джерел, що застосовувалися Д. Багалієм; 3) поняття “факт” в історико-педагогічних дослідженнях харківського професора.

Місце і роль історико-педагогічного джерела в наративі Д. Багалія визначалися позитивістсько-сцієнтистськими переконаннями вченого. Поняття “історичне джерело” в позитивістів трактувалося як пам’ятка минулого [16, 272]. Пієтет до історичних джерел та націленість на їх повноту проявлялися майже у кожній історико-педагогічній праці харківського професора. Акцентуючи на необхідності написання історії Харківського університету, Д. Багалій звертається до тих, в кого можуть знаходитися рукописи щодо історії освітнього закладу, просить передавати їх до архіву, наголошуючи, що «всяка крупиця буде корисна» [11, 314]. Вчений-позитивіст будь-яке, навіть найменше джерело («крупичка») вважав украй важливим для історичного дослідження.

Характерними для встановлення поглядів Д. Багалія на джерельно-фактологічний принцип досліджень, є його слова у біографічній праці про Г. Сковороду: «І ось, основуєчись на *всій* (курсив Д. Багалія. – М. Г.) сукупності вченолітературних праць Сковороди (в тому числі й досі ще не виданих), ми дамо характеристику його світогляду в зв’язку з його особистістю, а потім постараємося визначити його значення, керуючись виключно фактичними, документальними даними і тою обережністю в судженнях, яка обов’язкова для всякого об’єктивного історика. Ідучи таким шляхом, ми сподіваємося уникнути крайнощей, можливих в оцінці громадських і літературних діячів» [1, 1 – 2]. Тут бачимо декларацію харківським професором позитивістських засад наукової роботи: охоплення усіх можливих джерел, оперування виокремленими з них фактами, обережність в оцінках, яку він, по-суті, ототожнював з об’єктивністю.

Професор Д. Багалій одназначно вважав, що історію можна “відтворити” за “писемними матеріалами” і “живими спогадами колишніх діячів” [4, 398]. Відтак фундаментом історичної, наукової реконструкції він бачив саме джерела. З огляду на це учений був цілковито упевнений у первинності джерельного знання при написанні наукової праці. Рецензуючи працю Я. Абрамова про В. Каразіна (1891 р.), Дмитро Іванович зауважив, що автор “поставився до своєї справи дуже добросовісно і, головне, з любов’ю; він познайомився з усіма *важливішими* (курсив Д. Багалія. – М. Г.) джере-

лами і посібниками по вибраному ним питанню і на їх основі дав нам дуже жваво і тепло написаний нарис життя і діяльності В.Н. Каразіна” [7, 569]. Для харківського професора-позитивіста ознайомлення дослідника з усіма найважливішими джерелами з опрацьованого питання має першорядну вагу. На думку Д. Багалія, саме на їх основі Я. Абрамов написав відповідний нарис, тож визнає джерела (й зосереджене у них знання) за основу наукового (і науково-популярного) нарративу. Через вісім років, пишучи статтю про виявлені ним матеріали до історії Харківського університету в архіві Міністерства народної освіти, вчений знову зауважив: “Таким чином, *на основі* (курсив наш. – М. Г.) цього всестороннього документального матеріалу є можливість представити цю помітну сторінку із історії старого університетського побуту (йдеться про справу з вигнанням професора Й. Шада. – М. Г.) у всіх її характерних подробицях, з усіма її перипетіями” [5, 438]. У 1904 р. аналізуючи студентську наукову роботу про В. Каразіна під назвою “Deus – mea vita”, Д. Багалій підкреслив, що автор “цілком використав ті джерела, які покладені в основу праці” і узагальнено додав – “...робота написана по першоджерелах і внаслідок багатства їх явилася і багатство її змісту” [10, 577].

Повнота використання джерел та бібліографії із досліджуваної проблеми була одним із головних принципів Д. Багалія. Проте, вчений розумів, що цінний історичний (історико-педагогічний) нарратив можна сформуванати і без повноти джерел. У листопаді 1899 р. один із рецензентів закинув Д. Багалієві відсутність належної повноти архівних джерел у його праці “Досвід історії Харківського університету”. З приводу рецензії науковець написав відгук, який побачив світ лише 1911 р. У ньому він виклав свої аргументи, які розкривають погляди професора на повноту джерельної репрезентації в наративі. По-перше, Д. Багалій відзначив, що “автору безсумнівно належить право самому ставити собі завдання *в тих чи інших межах, а ці межі визначають в свою чергу коло джерел* (курсив Д. Багалія. – М. Г.)” [8, 621]. Відзначивши, що праця не є повною систематичною історією університету а “досвідом історії”, дослідник зауважив: “Тож і користування архівним матеріалом у мене не повинно бути повним” [8, 622]. По-друге, вчений вказав на фізичну неможливість опрацювання усіх джерел з історії Харківського університету навіть в архіві цього закладу – на заваді цьому величезна кількість паперів і повна відсутність їх наукового огляду: “...щоби розробити архів систематично, необхідно було мені самому ознайомитися з усіма його паперами; але це дійсно не під силу одній людині та й не може бути завданням історика – це обов’язок архівістів” [8, 622].

Як і більшість науковців того часу, Д. Багалій застосовував чотири основні способи використання певного джерела для побудови свого історико-педагогічного нарративу. Перший спосіб – наведення повного тексту писемного джерела. Д. Багалій часто вдавався до повної публікації певних джерел у тексті наукового нарративу, по суті, поділяючи тезу позитивістів “нехай джерела самі говорять” (прикладом є повне цитування листа В. Каразіна [11, 307 – 310], написаних французькою мовою доносів на професора Й. Шада та рецензій на його твори [13, 177 – 183], листів цього ж професора Й. Шада [13, 196 – 197], звернення міністра народної освіти А. Голіцина [13, 186 – 189] та ін.). Публікуючи повністю документи, вчений водночас уникав і оціночних суджень та показової авторської інтерпретаційності, що у добу позитивізму не схвалювалося. Повнотекстове джерело мало для нього якусь особливу цінність: говорячи про результати роботи в архіві Міністерства народної освіти у 1899 р., він хвалився тим, що ознайомився з усіма потрібними йому документами та скористався

ними “переважно в цілому вигляді і тільки частково у витягах” [5, 437]. Другий спосіб – цитування частини (або частинами) документу. Третій і найбільш поширений спосіб – цитування окремих тез, думок, речень чи навіть словосполучень. Наводити приклади другого і третього способів використання джерел у працях Д. Багалія можна безліч. Четвертий спосіб – переказ джерела власними словами. Для прикладу, у статті про студентські організації в Харківському університеті Д. Багалій детально переповів статут утвореного в листопаді 1823 р. “Студентського співтовариства Товариства наук при Харківському університеті” [4, 402 – 404].

Герменевтико-методичні технології вивчення джерел, що застосовувалися Д. Багалієм, насправді не вирізнялися особливим розмаїттям. Він використовував методику критики джерел, засвоєну під час навчання у Київському університеті та апробовану і розширену у процесі самостійних історичних досліджень. При цьому вчений рідко рефлексував над нею, тож важко відбити його погляди на пізнання джерел.

На той час Ш. Сеньобос і Ш.-В. Ланглуа уже запропонували поділ критики джерел на внутрішню і зовнішню. Зовнішню критику вони трактували як першу стадію критики джерел, під час якої досліджуються зовнішні особливості джерела (письмо, мова, форма та ін.). Внутрішня критика французькими авторами визнавалася другою стадією, під час якої слід з’ясувати достовірність інформації шляхом мислення за аналогією [22, 51].

Праця Ш. Сеньобоса і Ш.-В. Ланглуа була відома Д. Багалієві та його університетським учителям В. Антоновичу й В. Іконникову. Відомо, що у джерелознавчій критиці В. Іконников виділяв два рівні: 1) нижчий – дипломатична (зовнішня) критика; 2) вищий – текстологічна (внутрішня) критика [20, 24 – 25]. Однак, як слушно зауважила О. Богдашина, поділ критики джерел на вищу та нижчу Д. Багалій уважав недостатнім [16, 280]. Учений, крім того, виокремлював критику свідоцтв або критику формальну та критику фактів або критику реальну [12, 23 – 24].

Оскільки, працюючи над історією Харківського університету, дослідник мав справу з документами XIX ст., то не бачив потреби часто вдаватися до критики свідоцтв (формальної критики). Найчастіше вона обмежувалася описом віднайдених джерел, вказівками на тип джерел і можливістю їх використання при розкритті певних питань. У чи не єдиній джерелознавчій статті Д. Багалія, яка стосувалася історико-педагогічних документів, під назвою “Матеріали для історії Харківського університету, відкриті в архіві Міністерства Народної Освіти” (Записки Харківського університету, 1899, Т. 1), вчений, наприклад, говорить про віднайдені документи щодо справи професора Шада, доносу на університет професора Венедиктова, документи попечителів Харківського навчального округу, ректорів університету тощо. У його описі виокремимо:

1) *характеристику історичних обставин появи певних джерел*. Так, говорячи про донос проф. Венедиктова, Д. Багалій описав підстави, зміст, наслідки написання цього та кількох інших документів у цій справі [5, 438 – 439]. Виклавши хронологію подій, Д. Багалій подекуди характеризував й мотиви учасників справи Венедиктова – авторів документів-джерел, надаючи конкретно-історичним умовам появи джерел певного особистісно-психологічного забарвлення;

2) *характеристику археографічної долі документів*. Ведучи мову про справу професора Й. Шада і віднайдені щодо неї документи, Д. Багалій наголошує, що

вона "...вела весь час конфіденційно, секретно. У нашому університетському архіві (архіві Харківського університету. – М. Г.) про Шада не збереглося тих оригінальних документів, які склали поточне справочинство і стосувалися не самого вигнання його, а передуючих йому обставин; це пояснюється відсилкою їх до Петербурга в міністерство народної освіти, якому доводилося не раз повертатися до цього злополучного процесу..." [5, 437 – 438];

3) *характеристику деяких авторів документів*. Зокрема, про згаданого проф. Венедиктова Д. Багалій написав: "Це була, очевидно, не зовсім нормальна людина, хворобливо підозріливий, що всюди бачив загрози існуючому порядку речей і приймав на себе добровільно роль охоронця цього порядку, якому однак ніщо не загрозувало..." [5, 438];

4) *типологізацію документів*. У "справі Шада", Д. Багалій називав, з одного боку, документи самого вигнаного з Росії професора – численні прохання, звернення, пояснення, виправдання і скарги, – а з іншого доноси і обвинувачення його ворогів, присуди і рішення уряду [5, 438]. Серед документів, які стосуються попечителів Харківського навчального округу, вчений виділяв формулярні списки, інструкції, звіти про огляд університету, проекти різних реформ, доноси тощо [5, 439];

5) *характеристику репрезентативності джерел*. Науковець здебільшого коротко окреслював проблему чи питання, розв'язанню якого може прислужитися зміст документу. Зокрема, віднайдені документи ректорів Харківського університету, на думку Д. Багалія, "дають немало даних" власне для характеристики ректорів Еллінського, Кронеберга та ін. [5, 439]. Дві справи "про дисертації Ковалевського і Гриневича", на думку науковця, "знаходяться в тісному зв'язку з видаленням Шада із Харківського університету і разом з тим є матеріалом для характеристики наукового рівня молодих людей, які прагнули до досягнення наукових ступенів" [5, 440]. З приводу рефлексій Д. Багалія над репрезентативністю документів відзначимо, зокрема, його думку про такий вид джерел до історії Харківського університету як актові промови. Зокрема, аналізуючи промови професорів з приводу відходу у вічність ректора І. Рижського (1811 р.), Дмитро Іванович не сумнівався в тому, що вони насичені гіперболами, проте наголосив: ці перебільшення представляють інтерес як "вираження поглядів сучасників" [3, 335].

Разом з тим формальна критика писемних документів передбачала увагу й до філологічних особливостей їхніх текстів. Так, в одній із рецензійних статей Д. Багалій не погодився з думкою дослідника, котрий окреслив стиль праць В. Каразіна як художній. Дмитро Іванович відзначив, що для стилю В. Каразіна була притаманна "картинність", що була результатом його "припіднятого настрою, одушевлення", але нерідко вона переходила в риторичність і "напищеність" через схильність Каразіна до гіпербол [10, 579]. Про стилістичні особливості автобіографії М. Костомарова Д. Багалій сказав: "Вона відзначається епічною спокійністю тону і назвичайною простотою викладу" [15, 420]. Загалом це свідчить про вагу, яку він надавав стилістичним особливостям документальних, передовсім авторських джерел.

Учений виділяв у текстах джерел зовнішні та внутрішні властивості. Часто він звертав увагу на спосіб аргументації, пояснень, викладу думки авторів джерел, що вважав зовнішніми властивостями текстів. Зокрема, наводячи листи професора Й. Шада та його дисертанта П. Ковалевського до міністра освіти Російської імперії, виді-

лив формальну (“формальні заперечення проф. Шада”) і змістову сторону їх пояснень (“Але заслуговують на увагу ті пояснення Шада, які стосуються суті справи...”) [13, 171]. Аналізуючи листовне звернення Й. Шада до російського імператора 1820 р., Д. Багалій спочатку вказує на красномовність тексту (формальну сторону), а потім змістову, в якій йому впадає у вічі “несокрушима логіка його (професора Й. Шада. – М. Г.) ясного, світлого розуму” і “пристрасне одушевлення предметом викладу, котрий був йому (Й. Шаду. – М. Г.) надзвичайно дорогим, склав частинку його власного “я”...” [13, 220]. Оці складові тексту – красномовність, логічність, пристрасність – Д. Багалій називав “зовнішньою властивістю викладу” автором джерела своїх думок.

Реальна критика (критика фактів) широко застосовувалася вченим. Критичність Д. Багалія щодо викладеної в джерелі інформації залежала насамперед від кількості джерел, які свідчили про одну й ту ж подію, вчинок, явище. При опрацюванні одного джерела, що містило унікальні відомості про певні події, дослідник зазвичай приймав його, особливо зважаючи на походження документу. Офіційні документи (статути, акти, звіти шкільних візитаторів, протоколи ради Харківського університету) він не піддавав сумніву і сміливо спирався на них у своїх працях.

При наявності кількох джерел учений, звісно, співставляв їх, порівнював. Інколи він зупинявся на констатації того, що одне джерело більш або менше інформативне. Це, зокрема, відбулося при аналізі опублікованої широкої автобіографії М. Костомарова. Д. Багалій співставив її з двома іншими – коротшими – автобіографіями історика, і виявив, що в останніх були такі факти, про які не було й слова в розширеній автобіографії [15, 420].

Зазвичай, при співставленні джерел учений намагався вичленувати більш достовірні відомості шляхом аналітичної і синтетичної критики. Так, описуючи просвітницьку діяльність слобідського діяча о. Василя Фотієва, Д. Багалій зазначив, що з священиком трапилося лихо (ув'язнення) в часи царювання Павла І. При цьому навів два задокументовані джерела – розповідь сучасника і спогади харківських старожилів. “Обидва джерела, розходячись в деталях, загалом підтверджують і доповнюють один одного” [2, 24], – зауважив професор. Далі переказав джерела і, зрештою, співставив їх. Учений звернув увагу на те, що в обох документах, по-перше, згадуються історичні особи (наприклад, харківський єпископ Христофор Сулима), по-друге, фіксуються тогочасні історичні події загальнодержавного характеру (зокрема те, що Олександр І вступив на престол 12.03.1801 р., тобто якраз біля Пасхи, а це зазначалося в одному з джерел), по-третє, існують розбіжності в деталях і хронології, але водночас дослідник пояснив кожен з них як лише можливу. Відтак Д. Багалій зробив висновок, що подія й справді відбулася [2, 24 – 29].

Подекуди вчений не виявляв особливої критичності при використанні джерел. Для прикладу, у праці про Г. Сковороду, Д. Багалій у формі цитати навів опис філософа його учнем М. Ковалінським, після чого зауважив: “У цих словах учня свого Сковорода виступає перед нами як живий; тут всяка фраза малює нам чи образ його життя, чи моральну фізіономію, чи характер. [...] Щирість і прямотушність визначають весь його надзвичайно цільний характер: таким він був і в своїй педагогічній діяльності, і в своєму ставленні до релігії” [1, 12]. Бачимо, що тут Д. Багалій не поставився критично до опису М. Ковалінського, який був другом і учнем Г. Сковороди, не допустив сумніву щодо наявності певної суб’єктивності в усіяному оцінках описі, а

приймав усе за істину. Бачимо, що текст джерела вплинув на дослідника так, що описуваного персонажа – Г. Сковороду – він уявив як “живого”. Вважаємо, це тим прикладом, коли некритичне ставлення до джерела, поєднане з емпатією та симпатією до персонажа, допускають і навіть сприяють формуванню в уяві автора ідеалізованого образу історичного героя.

Водночас сам учений не пробачав слабкої критики джерел іншим авторам. Аналізуючи працю В. Семевського про В. Каразіна, Д. Багалій відзначив недостатню критичність історика: “Суетливість В.Н. Каразіна неприємно діяла на його сучасників, а враження і відгуки цих останніх не залишилися без впливу на нинішніх дослідників; п. же Семевський довірився їм цілком” [7, 570].

Характеризуючи притаманне Д. Багалієві розуміння історико-педагогічного факту, відзначимо, що фактологічність була науковим принципом вченого. Недаремно, в одній із своїх праць вчений оперував поняттям “повага до факту” і змальовував сумні наслідки “зневаги до факту” [14, 147]. З цього приводу О. Оглоблин писав у своїх спогадах: “Як історик, Багалій твердо, обома ногами, стояв на *грунті фактів* (курсив наш. – М. Г.), вимагав глибокої аналізи історичних подій і явищ, був надзвичайно обережний в їх інтерпретації й дуже повільний у їх синтезі, яка, проте, завжди живо цікавила його. Це був історик-дослідник *par excellence* – це те, що він цинив у себе і в інших істориків, єдине чого він вимагав від своїх учнів і наукових співробітників” [23, 95].

Безумовно, поняття “факт” розумілося вченим у його традиційному значенні – подія, явище, дія, вчинок, які відбулися (чи відбуваються) в дійсності, а також відомості про них. В одній із публікацій він говорить про “*фактичне* (курсив Д. Багалія. – М. Г.) відкриття” Харківського університету [9, 122], прямо розуміючи під ним дійсну, реальну подію. Часто вчений використовував поняття “факти діяльності”, “фактичні дані”, “довести фактично”, “фактичний матеріал” тощо.

У добу позитивізму відомі вчені часто декларували думку, що історичні факти містяться в джерелах у незмінному вигляді: “Науки, які беруть свої відомості з документів, отримують готові факти з рук авторів документів” [22, 170], – писали Ш. Сеньобоса і Ш.-В. Ланглуа. На цих же позиціях перебував і Д. Багалій – в одній з праць учений говорив про факти, “які є в архівних документах” [8, 622].

Як і багато інших істориків Д. Багалій тяжів до поділу фактів на головні (значні) і неголовні (незначні). Такий підхід проглядається, зокрема, у рецензії на одну із студентських наукових праць про В. Каразіна. Вчений зауважує, що автор-студент про роль просвітнього діяча у справі заснування Харківського університету говорить менш детально, ніж це слід було б зробити з огляду на “значення цього факту в житті В. Каразіна” [10, 583]. Бачимо, що Д. Багалій участь В. Каразіна у заснуванні вищої школи в Харкові вважав значним фактом у його житті. Звідси можна висновувати, що чимало інших фактів із життя та громадської діяльності історичного діяча вчений трактував як незначні, чи менш значні.

Безумовно, Д. Багалій виступав за відповідне логічне, передовсім аналітичне осмислення виокремленого з джерел фактичного матеріалу. Зокрема, при рецензуванні однієї з наукових праць учений зауважив, що “...автор скрізь осмислює факти і відноситься до них вдумливо, що надає значий інтерес його викладу” [10, 580]. Проте, як і багато інших істориків минулого та сучасності, Д. Багалій

припускався порушення деяких засад логіки при оперуванні фактами. Відомо, що у XVIII ст. британський мислитель Девід Юм висловив думку про неможливість логічного переходу від фактичних (фактологічних, фактографічних, фактуальних) до оціночних тверджень. Сформульована ним теза згодом отримала назву “принцип Юма”. Як наголошує А. Івін, “принцип Юма”, що стверджує невиводимість оцінок із фактів, має важливе загальнометодологічне значення. Якщо цей принцип правильний (а спростувати, фальсифікувати його досі ніхто не зміг), то безпідставним слід визнати будь-який доказ, в якому оціночна теза підтримуються фактичними (описовими) аргументами [19, 307].

Проте Д. Багалій, як свідчать його праці, все ж уважав можливим і цілком закономірним виводити оцінки з фактів. Так, дослідник зазначав: історик і педагог М. Лавровський у своїх працях докоряв попечителю Харківського навчального округу С. Потоцькому за те, що той при заснуванні університету в Харкові надавав перевагу іноземним професорам перед російськими. “І цей докір, – зауважив Д. Багалій, – підтверджується фактичними даними” [11, 311]. Проте фактами (“фактичними даними”), вибудованими за індуктивною лінією, можна підтвердити лише твердження, що С. Потоцький надавав перевагу іноземцям перед росіянами при формуванні професури Харківського університету. Але ними не можна підтвердити “докір”, оскільки докоряння, поза сумнівом, є одним із проявів оціночних суджень і спирається на певну систему цінностей особистості (згаданий Дмитром Івановичем М. Лавровський був слов’янофілом і російським патріотом, а тому надання переваги іноземцям над росіянами оцінював негативно – звідси й “докір”).

Звісно, незнання “принципу Юма” ще не свідчить про ігнорування Д. Багалієм логічних процедур при опрацюванні джерел і аналізу джерельних відомостей. Скоріше навпаки – численні дослідження вченого доводять високий рівень аналітичності при опрацюванні джерел і фактів. Проте у той час – у добу позитивізму, як зауважила О. Богдашина, серед істориків існувала певна недооцінка логіки історичного пізнання [16, 248]. Тож не дивно, що Дмитро Іванович особливо не заглиблювався у розмірковування про співвідношення факту та оцінки у мисленневих конструкціях дослідників, у тому числі й власних.

Отже, Д. Багалій як апологет позитивістської парадигми історіописання визначальну роль у процесі історичних досліджень приділяв джерелам і саме джерельне знання вважав основою наукової праці. Джерелознавчу критику він поділяв на критику свідоцтв (критику формальну) та критику фактів (критику реальну). При формальній критиці велику роль відводив стилю документа, логіці викладу думок, при реальній – встановленню достовірності фактів, особливо шляхом співставлення документальних свідчень. Вчений розглядав джерела як резервуар фактів, які розумів як відображення дійсності й, по-суті, асоціював з поняттям “істина”. Траплялося все ж, що вчений виявляв недостатню критичність до джерел, а інколи й порушував логічні процедури пояснення фактів.

1. Багалей Д.И. Григорий Саввич Сковорода. Его учение, жизнь и значение // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 1 – 17.
2. Багалей Д.И. Два культурныхъ деятеля изъ среды харьковскаго духовенства //

- Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 18 – 53.
3. Багалей Д.И. Иванъ Степановичъ Рижский, профессоръ и первый ректоръ Харьковскаго университета // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 315 – 337.
 4. Багалей Д.И. Изъ жизни Харьковскаго Университета въ начале XIX-го века // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 398 – 418.
 5. Багалей Д.И. Материалы для истории Харьковскаго университета, открытые въ архиве Министерства Народнаго Просвещения // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 437 – 440.
 6. Багалей Д.И. Научная критика, памфлетъ или пасквиль? // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 584 – 599.
 7. Багалей Д.И. О биографии В.Н. Каразина, составленной Я.В. Абрамовымъ // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 568 – 571.
 8. Багалей Д.И. По поводу критической заметки на “Опытъ истории Харьковскаго университета” // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 613 – 624.
 9. Багалей Д.И. Праздникъ просвещения въ Харькове 17 января 1805 г. // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 122 – 128.
 10. Багалей Д.И. Разборъ медальныхъ сочинений о В.Н. Каразине // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 572 – 583.
 11. Багалей Д.И. Роль В.Н. Каразина, С.О. Потоцкаго, И.Ф. Тимковскаго въ первоначальномъ устройении Харьковскаго университета // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 305 – 314.
 12. Багалей Д.И. Русская историография. – Харьковъ, 1907. – 397 с.
 13. Багалей Д.И. Удаление профессора Шада из Харьковскаго университета // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 155 – 301.
 14. Багалей Д.И. Характеристика просветительской деятельности Харьковскаго университета въ первое десятилетие его существования (1805 – 1814 гг.) // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 129 – 154.
 15. Багалей Д.И. Харьковскій университетъ въ 30-хъ годахъ текущаго столетия // Багалей Д.И. Очерки изъ русской истории. Т. 1. Статьи по истории просвещения. Харьковъ, 1911. С. 419 – 424.
 16. Богдашина О.М. Позитивизмъ в историчній науці в Україні (60-ті рр. XIX – 20-ті рр. XX ст.). Харків : Апостроф, 2010. – 480 с.
 17. Богдашина О.М. Слобідський літописець історії України Д.І. Багалій // Український історичний журнал. 2008, № 1. С. 88 – 112.
 18. Гупан Н. Українська історіографія історії педагогіки. Київ: А.П.Н., 2002. – 224 с.

19. Ивин А.А. Основы теории аргументации. Москва: ВЛАДОС, 1997. – 352 с.
20. Иконников В.С. Опыт русской историографии. Киевъ, 1891, Т. 1, Кн. 1. – 882 с.
21. Кравченко В.В. Д.І. Багалій в світлі й тіні своєї «Автобіографії» / В.В. Кравченко // Багалій Д.І. Вибрані праці. Харків, 1999, Т. 1. С. 9 – 56.
22. Ланглуа Ш.-В. Введение в изучение истории. СПб.: Тип. И.И. Скороходова, 1899. – 276 с.
23. Оглоблин О. Пам'яті Дмитра Багалія (Дмитро Іванович Багалій і українська історична наука) // Український історик. 1988. Ч. 1 – 4 (97 – 100), Т. 25. С. 92 – 105.
24. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. – 68 с.
25. Топольський Є. Як ми пишемо і розуміємо історію: Таємниці історичної нарації. Київ: К.І.С., 2012. – 400 с.

Брежнева С. Б.

викладач кафедри теорії і методики
музичної освіти та хореографії,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПРОСВІТИТЕЛІВ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Ключові слова: гуманізація, гуманістичне виховання, школярі, принципи педагогічної освіти.

Keywords: humanization, humanistic education, pupils, teacher educational principles.

Необхідність пошуку нових шляхів удосконалення навчального процесу в сучасних загальноосвітніх школах спонукає провідних науковців, методистів, вчителів-практиків звернутись до історико-педагогічної спадщини зарубіжних та вітчизняних педагогів-просвітителів. Хочемо підкреслити, що у контексті даної проблеми творчий доробок вітчизняних просвітителів є більш корисним для сучасної системи шкільної музичної освіти, оскільки враховує національні традиції, менталітет, духовні цінності нашого народу.

Вище означеним проблемам присвятили свої праці В. Загорський, І. Кулешова, Н. Лаврентьева, О. Лобова, Л. Масол, Е. Печерська, В. Рагозіна та ін. Зокрема, історичний аспект формування гуманістичних основ музичного навчання було досліджено Є. Гаспаровичем, Н. Гречаником, С. Дицьо, П. Косенко, О. Олексюком, О. Отичем та ін.

Ми визначаємо особливості гуманістично спрямованого навчально-виховного процесу в школі, які притаманні навчанню в цілому і процесу опанування музичним мистецтвом: *мета*, як розвиток духовно багаті особистості школяра, здатного до креативу та творчого самовираження.

Педагог орієнтується на удосконалення морально-духовного розвитку учня відповідно до вікових та індивідуальних особливостей кожного учня а результат до якого прагне педагог – соціалізована особистість, яка має сформовані систему морально-духовних цінностей та комунікативну компетентність.

Ідеї гуманізму були актуальними і для вітчизняної системи освіти ХХ ст. Вагому роль мали погляди та професійна діяльність українських просвітителів цього періоду.

Коцюбинський Михайло Михайлович (1864–1913 рр.) Педагогічні погляди педагога безперечно спиралися на гуманістичні засади. Розглядаючи людину як найвищу цінність, основним інструментом формування людиномірної особистості школяра Михайло Михайлович вважав народну освіти в цілому, важливу роль у якій відіграла народна творчість, основною тематикою якої є загальнолюдські гуманістичні цінності. Все це М. Коцюбинський успішно реалізовував під час власної педагогічної діяльності, застосовуючи на уроках кращі надбання не стільки світової, скільки вітчизняної музичної культури – малі літературні жанри, дитячий фольклор та ін. [2].

Франко Іван Якович (1856–1916 рр.). Окрім літературної діяльності, важливого значення І. Франко надавав просвітницько-педагогічній діяльності. Його педагогічні погляди дотепер досконало не вивчені. Проте аналіз його публіцистично-наукових робіт свідчить про його інтерес до проблеми музичного виховання школярів. Як і М. Коцюбинський, Іван Якович вбачав великий потенціал у музичному фольклорі, вважаючи його легким для дитячого сприймання та вдалим його змістове наповнення. За І. Франко, потреби дитини – головний орієнтир, оскільки саме від спрямованості її особистості та нагальних потреб залежить направленість змісту освіти (у тому числі і музичної), враховуючи вікові та індивідуальні особливості [6, с. 145]

Грабовський Павло Арсенович (1864–1902 рр.). На думку П. Грабовського, формування гуманістичних цінностей в учнів загальноосвітніх шкіл – першочергове завдання системи освіти, а одним з потужних інструментів для цього являється музичне виховання. Під час ознайомлення дітей з вітчизняним музичним надбанням, перш за все, слід звертати уваги на його зміст. Адже саме від того, що саме дітям пропонується для опанування, залежить і сформованість у них певних якостей [1].

Також підкреслимо, що Софія Федорівна під час професійної діяльності зверталась і до методик Ж. Руссо, Ф. Фрьобеля, В. Бехтерева, А. Біне, Е. Меймана, В. Штерна, В. Лая, Т. Рібо, що зробило її професійні погляди більш ґрунтовними [3].

Сухомлинський Василь Олександрович (1918–1970 рр.) – визнаний радянський гуманіст, педагогічний досвід якого у організації музичного виховання актуальний і до теперішнього часу. Важливу роль у естетичному вихованні школярів, за В. Сухомлинським, займало саме музичне виховання, у процесі якого формувалися загальнолюдські ідеали. Педагог вважав, що „музика поглиблює вищі моральні почуття – любов до Батьківщини, прагнення до героїчного, самовідданого вчинку, ненависть до гноблення людини людиною, особисту моральну гідність” [5, с.12]. На думку педагога, формування гуманістичної особистості було б неможливе без музичного національного колориту. Як свідчать спогади колег та учнів Василя Олександровича, у музичному гуртку, що функціонував у Павлишській школі, педагог виховував смак до народних пісень, навчав учнів слухати таку музику, а співали у гуртку, як правило, українські народні пісні „Ой ходила дівчинка бережком”, „Галя по садочку ходила” та багато інших. Народна пісня, яка заклала основи гуманістичного світогляду в учнів-павлишан, а точніше, її потенціал широко використовувався педагогами – діти „грали мелодії народних пісень, створювали музику про літні вечори, про грозу й багряний небосхил, про таємничу вивру біля греблі, про перелітних птахів. Музика з кожним роком дедалі більше входила в наше духовне життя де б діти не відпочивали, вони слухали записані на магнітофону плівку твори видатних композиторів і народні пісні” [3, с.109].

Таким чином, гуманістичні погляди найбільш помітних вітчизняних просвітителів щодо музичного виховання школярів відігравали помітну роль у розвитку музичної шкільної освіти в Україні у минулому столітті.

Література

1. Грабовський П. А. Я не співець чудової природи...: поезії, переклади і переспіви, нариси, статті, листи / П. А. Грабовський; упоряд., авт. передм., комент., приміт. А. П. Стожук. – Х. : Основа, 2005. – 320 с.

2. Коцюбинський М. М. Твори в 4-х томах / М. М. Коцюбинський. – К.: Дніпро, 1985. – Т.4. – Статті та нариси. Вибрані листи. – 335 с.
3. Наливайко І. П. Погляди Василя Олександровича Сухомлинського на мистецтво у школі: інтерв'ю з колегами та продовжувачами ідей педагога / Наливайко І.П., Чорна В.В. – Мелітополь, 2015. – 122 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / С. Ф. Русова / [за ред. Є. І. Коваленко]; упор. Є. М. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Т. 1. – 272 с.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1976. – С. 391
6. Франко І. Я. Вибрані твори / І. Я. Франко ; голова ред. кол. І. Денисюк; передм. та упорядкув. Р. Горак; післямова Т. Пастух. – К. : „Ін Юре”, 2006. – 1079 с.

ЗМІСТ ТА ФУНКЦІЇ АНАЛІТИЧНОГО БЛОКУ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ В СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ПОЛЬЩІ

Ключові слова: аналітичний блок, система управління, освіта, розвиток, фізична культура.

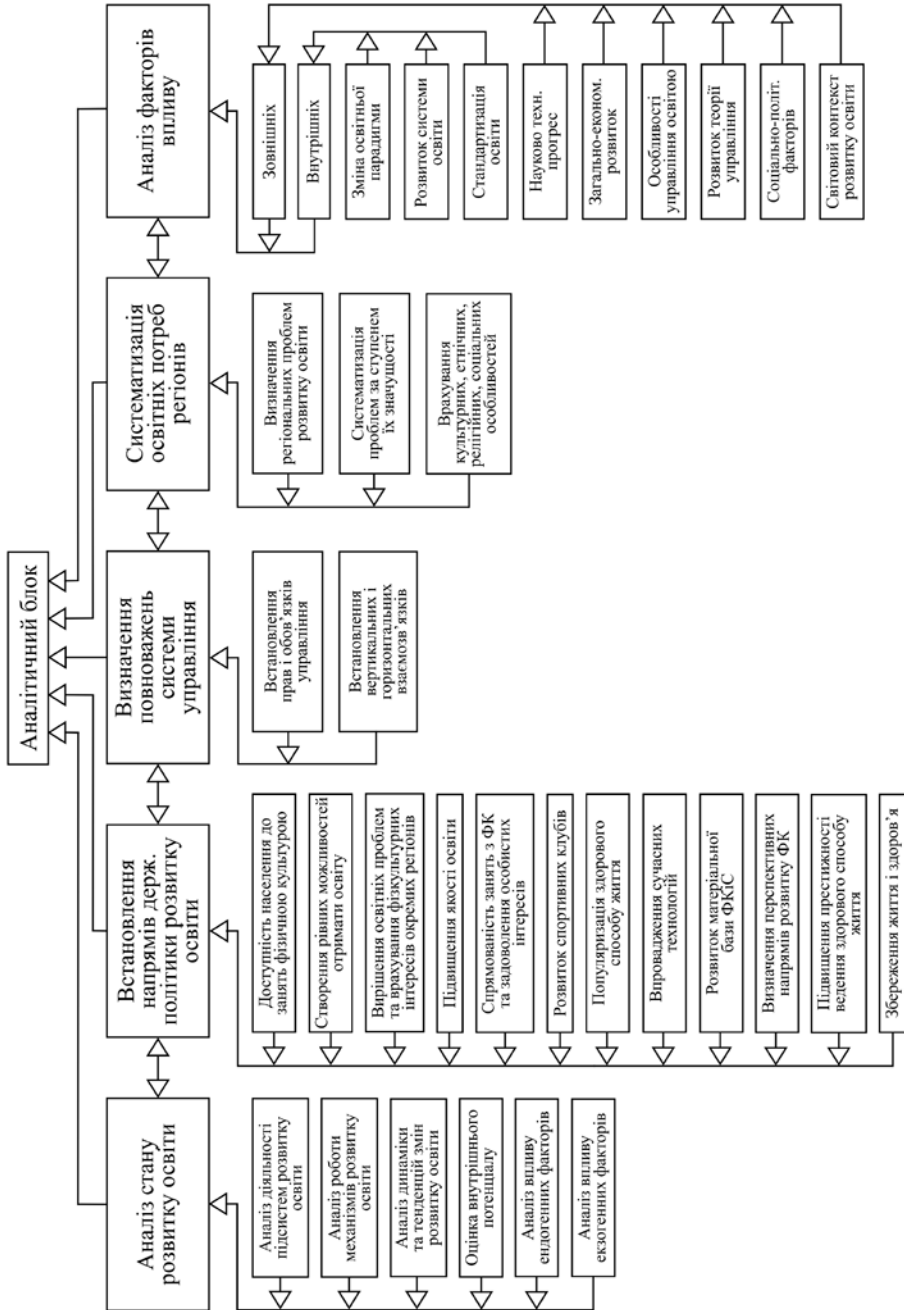
Keywords: analytical unit, control system, education, development, physical culture.

Стратегічною метою розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі є сприяння гармонійному розвитку особистості, формування системи знань з збереження здоров'я, особистого фізичного розвитку, ведення активного способу життя, занять спортом. Досягнення стратегічної мети реалізується шляхом її конкретизації в цілому комплексі послідовних, тісно взаємопов'язаних завдань. Завдання з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту розглядаються як конкретні кроки, що ведуть до кінцевого результату діяльності.

Аналітичний блок системи управління процесуальної моделі розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту Польщі (див. Рис 1.) представляє собою процес проведення аналізу думок експертів про сучасний стан розвитку освіти, який спрямований на виявлення проблем та розробку пропозицій щодо їх вирішення у досягненні цілей розвитку суб'єктів освітнього процесу. Він складається з таких складових: аналіз стану розвитку освіти; встановлення напрямів державної політики розвитку освіти; визначення повноважень системи управління; систематизація та врахування освітніх потреб регіонів і окремих груп громадян; аналіз зовнішніх та внутрішніх факторів впливу.

Аналіз стану розвитку освіти є вихідним елементом процесу управління на основі якого відбувається встановлення причин виникнення проблем, їх характеру, складності та можливих наслідків. За результатами аналізу визначаються стратегічні напрями щодо покращення існуючого стану, а також шляхи подальшої діяльності органів влади з розбудови та розвитку освіти [4]. Аналіз стану розвитку освіти є результатом дослідження внутрішніх взаємозв'язків між окремими підсистемами розвитку освіти, механізмів функціонування галузі фізичної культури і спорту, динаміки та тенденцій змін, оцінку внутрішнього потенціалу та стану її розвитку, виявлення напрямку та величини впливів ендогенних та екзогенних факторів на динаміку розвитку фізичної культури і спорту. Аналіз розвитку освіти передбачає вивчення:

- впливу зовнішніх факторів розвитку суспільства (економічного, політичного, правового, фінансового, науково-технічного, соціального, наявності необхідної інфраструктури);



Субмодель процесу управління (Аналітичний блок)

- впливу внутрішніх факторів розвитку системи освіти (її науково-педагогічний потенціал, рівень фінансового забезпечення, технологічних можливостей, спроможності до перебудови та самовдосконалення);
- наявності широкого спектру конкурентоспроможного середовища (можливість задовольнити вимоги споживачів декількома закладами освіти).

Встановлення напрямів державної політики розвитку освіти в Польщі базуються на вивченні основних положень державної політики розвитку освіти і передбачають наступні пріоритети: забезпечення гуманістичного характеру освіти; дотримання загальнолюдських цінностей; збереження життя і здоров'я людини; вільного розвитку особистості; виховання громадянськості позиції; поваги до прав і свобод людини; любові до Батьківщини; поваги до сімейних цінностей; збереження довкілля.

Державна політика і державне управління освітою взаємопов'язані. Державне управління є засобом (механізмом, інструментом) здійснення політики в галузі освіти. Слід відзначити, що формування державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури та спорту зумовлене змінами соціально-економічного стану, характером суспільства та його особливостями. Зокрема, стан розвитку системи освіти залежить від вираженої освітньої політики, компетентності державницьких рішень та правильно розставлених акцентів у визначенні стратегічних пріоритетів [3]. Вивчення її стану розвитку включає наступний алгоритм діяльності: визначення проблем освіти; систематизацію проблем по ступеню їх значущості; попередній вибір найбільш вагомих проблем; корегування проблем з урахуванням думок експертів і фахівців галузі; відбір найбільш важливих проблем для їх вирішення.

Серед факторів впливу, що зумовлюють та визначають вектор розвитку державної політики та здійснення управління в освіті є: зовнішні (науково-технічний прогрес, зміни соціально-економічного стану країни, характер та особливості управління суспільством, розвиток науки та теорії управління, соціально-політичні фактори, світовий контекст розвитку освіти); внутрішні чинники (зміна освітньої парадигми, стандартизація освітніх послуг).

Головною метою державної політики з розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту є визначення здоров'я як найвищої цінності для людини, розробка стратегії щодо збереження здоров'я протягом всього життя, створення життєздатної системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх стандартів, формування стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами, забезпечення можливостей постійного духовного та фізичного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації [1].

Визначення напрямів державної політики розвитку освіти у сфері фізичної культури та спорту передбачає [2]:

- загальну доступність населення до занять фізичними вправами, отримання освітніх послуг щодо використання сучасних здоров'язберігаючих технологій та ведення активного способу життя;
- створення рівних можливостей для отримання освіти людьми різного соціального положення та проживаючими у різних населених пунктах (село, місто);
- вирішення освітніх проблем та фізкультурних інтересів окремих регіонів і груп громадян;

- постійне підвищення якості освіти та фізкультурно-спортивних послуг;
- спрямованість занять на задоволення особистих уподобань, прагнень, побажань;
- збереження життя і здоров'я тих хто займається фізичною культурою і спортом;
- створення та розвиток спортивних клубів різноманітної спрямованості, які забезпечують отримання освітніх послуг різними верстами населення;
- популяризацію здорового способу життя та спортивної діяльності;
- визначення перспективних напрямів розвитку фізкультурної освіти;
- впровадження в навчально-тренувальний процес сучасних інноваційних, технічних, інформаційних та медичних технологій;
- розвиток та вдосконалення навчально-матеріальної бази занять фізичною культурою і спортом;
- підвищення престижності ведення здорового способу життя в соціальному і економічному відношенні.

Визначення повноважень системи управління являє собою закріплені на законодавчому рівні права і обов'язки управляючої підсистеми, встановлення вертикальних та горизонтальних взаємозв'язків з керованими підсистемами, які визначають ступень підпорядкованості та рівень взаємодії і поділяються на адміністративні, функціональні, дисциплінарні та ініціативні.

Систематизація та врахування освітніх потреб та фізкультурних інтересів окремих регіонів і груп громадян є необхідним елементом розвитку освіти в державі. Отже розвиток освіти в цілому залежить від економічного та соціального розвитку країни, потенціалу національної системи освіти та культурного рівня розвитку окремих регіонів держави. Регіональна політика Польщі спрямована на розширення повноважень місцевих органів влади в економічному, соціальному і політичному розвитку країни. Органи місцевого самоврядування мають право проведення регіональної освітньої політики у відповідності до своїх потреб та освітніх вимог держави. Регіональна політика розвитку базується на положеннях Закону "Про самоврядування воєводства" від 5 червня 1998 р. та Закону "Про принципи ведення політики розвитку" від 6 грудня 2006 р. [5; 6]. Систематизація та врахування освітніх потреб та фізкультурних інтересів регіонів і груп громадян включає в себе: формування регіональної політики розвитку освіти, фізичної культури і спорту; задоволення освітніх потреб та фізкультурних інтересів національної меншості; задоволення освітніх потреб та надання можливості занять фізичною культурою та спортом осіб що мають відхилення у стані здоров'я; врахування культурних, етнічних, релігійних, соціальних особливостей мешканців регіонів в процесі отримання освіти; створення умов для збереження звичаїв та традицій, занять національними видами спорту.

Таким чином процес управління розвитком освіти в сфері фізичної культури і спорту є цілеспрямованою впорядкованою діяльністю органів державної влади. Він передбачає оптимізацію органів управління освітою, подолання бюрократизації в системі управління, перерозподіл функцій і повноважень між центральними та місцевими органами управління освітою.

Список використаних джерел:

1. Мозолев Олександр. Формування державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі /О. Мозолев // щомісячний науково-педагогічний журнал “Молодь і ринок” Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка № 12 (131) – 2015. – С. 67–72.
2. Мозолев О. М. Зміст діяльності органів влади з розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в системі вищої освіти Польщі // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej „Pedagogika. Nauka wczoraj, dziś, jutro.” (28.02.2016) – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 39 – 42.
3. Мозолев Олександр. Основи державної політики розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі /О. Мозолев // Наукове періодичне видання “Українська полоністика” Вид-во Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Педагогічні науки. Випуск 12, 2015 – С. 46–53.
4. Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym / Pod redakcją R. Lepperta. – Kraków: Oficyna Wydawnicza “Impuls”, 2000. – 405 s.
5. Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. O samorządzie województwa // Dziennik Ustaw // z 1998 r. Nr 91 poz. 576.
6. Ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. O zasadach prowadzenia polityki rozwoju // Dziennik Ustaw // z 2009 r. Nr 84, poz.712, art. 13, z późn. zm.

Стукалова Т.Г.
ст. викладач кафедри
соціально-гуманітарної освіти
Сумського ОІППО

ВЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

В останні роки в Україні відбуваються серйозні соціальні й економічні зміни, які впливають безпосередньо на розвиток освіти. Тому для розв'язання ключових проблем самовизначення особистості в сучасному суспільстві, потрібно спиратись на досвід освіти західних країн, адаптуючи його до національного ґрунту, паралельно долаючи недоліки системи освіти, які послаблюють конкурентоспроможність нашої країни.

Глобалізація, один із викликів, який вимагає від людини бути готовою змінюватись та пристосовуватись до потреб ринку праці, отримувати та аналізувати інформацію, швидко приймати рішення, вміло оперувати технологіями та знаннями, щоб задовольнити потреби інформаційного суспільства.

Інформаційне суспільство змінює стиль і спосіб людського життя. Зростає значення інформації, посилюється роль засобів масової комунікації, змінюється процес підготовки людини до життя, характер освіти і виховання. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою. Відповідно це вимагає від суспільства в цілому, а також окремої людини, вміння застосовувати все нові і нові знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності [3].

«Людина сьогоднішнього дня постійно взаємодіє з величезним потоком інформації. Теперішнє суспільство називають інформаційним. В інформаційному суспільстві найважливішим продуктом людської діяльності стає виробництво, експлуатація та використання знань, його головною цінністю стає інформація. Сьогодні люди розуміють, що жодну серйозну економічну, соціальну, технічну задачу неможливо успішно вирішити без переробки значних обсягів інформації» [1,с.9].

В Україні предметне поле досліджень у межах проблематики «інформаційне суспільство» починає активно формуватися. За останні роки сформувалися такі фактори соціально-економічного, науково-технічного і культурного розвитку, які можна розглядати як передумови переходу до інформаційного суспільства.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, дозволяє виділити основні стратегічні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні, а саме:

- прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ в усі сфери суспільного життя;
- забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров'я, освіти, науки, культури, охорони довкілля.

- основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, визначені:
- надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;
- створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства.

Отже, система освіти України повинна забезпечити здатність людини сформувати вміння самостійно орієнтуватися в накопиченому людством досвіді, забезпечити набуття вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання поставлених задач, усвідомлення можливостей їх використання

На даний час в Україні виявляються наступні тенденції розвитку системи освіти :

- формування системи безперервної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на постійний розвиток особистості протягом усього життя
- створення єдиного інформаційного освітнього простору;
- активне впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій;
- синтез засобів і методів традиційної і комп'ютерної освіти;
- створення системи випереджальної освіти.

Сучасний розвиток світу вимагає від особистості постійно підвищувати свої професійні якості, застосовувати передові педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології у своїй професійній діяльності, успішно розв'язувати як загальнокультурні, так й освітні задачі, направлені на навчання, розвиток та виховання активних членів суспільства.

XXI століття вимагає в Україні створювати необхідні умови – інтелектуальні, економічні, соціальні, політичні, моральні, які б сприяли формуванню особистості здатної до сприйняття і творення змін, вільної, гідного громадянина своєї держави.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021р.: модернізація освітньої системи нині є суспільною потребою та фундаментальною умовою інтеграції України до Європейського інтелектуального простору.

Метою Національної стратегії є:

- підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки;
- забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя[2]

Таким чином, стратегія розвитку національної системи освіти повинна формуватися адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до цивілізації, що забезпечить стійкий рух та розвиток України в XXI столітті.

Стратегічними завдання реформування освіти в Українській державі є:

1. Відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави.

2. Виведення освіти в Україні на світовий рівень шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.

3. Подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів.

4. Формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти

Сучасний розвиток національної системи освіти України повинен відповідати вимогам європейського освітнього простору. Фундаментальною проблемою сучасної освіти є підготовка людини до життя в інформаційному, динамічному суспільстві, а сама освіта повинна набувати випереджального безперервного характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати./ В. Г. Кремень – К., 2005. – 448 с.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року Указ Президента України; Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/conv>
3. В. Ю. Степанов. Інформаційне суспільство: концептуальний аспект філософії. [Електронний ресурс] / Теорія та історія культури (філософські й культурологічні виміри). – 2010. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ku/2010_31/ku31-1-10.pdf

Ткаченко Олена Миколаївна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри

мистецьких дисциплін і методик навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет

імені Григорія Сковороди»

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ
ОРГАНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОЛЕГІУМАХ
ЛІВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ (XVIII – ПОЧАТОК XIX СТ.)**

Анотація: У статті виокремлено та схарактеризовано прогресивні ідеї історико-педагогічного досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України у XVIII – на початку XIX ст. які трансформовано у форми організації навчально-виховного процесу та введені до змісту спецкурсу «Суміжні види мистецтва» для студентів педагогічного факультету спеціальності «Музичне мистецтво» у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Ключові слова: колегіум, мистецька освіта, історико-педагогічний досвід, навчально-виховний процес, форми.

Keywords: College, art education, historical-pedagogical experience, education process, forms.

Актуальність дослідження. Сучасна стратегія реформування мистецької освіти в Україні визначає нові вимоги і завдання як перед загальноосвітньою, так і перед вищою школою, зокрема педагогічною. Застосування в педагогічному процесі новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та використання на їхній основі інформаційних систем навчання не вирішує морально-етичних й естетичних проблем у педагогіці, не замінює безпосереднього людського спілкування на досконалі комп'ютерно-функціональні стосунки. У зв'язку з цим одним із важливих завдань вищої педагогічної освіти є створення необхідних умов для формування духовно багатой і творчої особистості майбутнього педагога, реалізації його здібностей. Виконання цих завдань потребує вдосконалення роботи сучасних вищих педагогічних навчальних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів як носіїв соціокультурного досвіду багатьох поколінь, які мають високий рівень професіоналізму та конкурентоздатності на вітчизняному та світовому ринках праці. Особливого значення цій проблемі в Україні надають науковці в галузі мистецької освіти (Л. Арчажнікова, Т. Бодрова, Л. Масол, О. Михайличенко, А. Омельченко, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова, М. Лещенко та ін.).

О. Сухомлинська наголошує на тому, що одним із головних завдань історико-педагогічної науки сьогодні є надання «оцінки джерелам різного походження, які складають дискурсивну тканину часу» та впровадження в навчальний процес окремих

педагогічних ідей, які спонукатимуть до позитивних змін в освіті і вихованні [4].

Педагогічною наукою доведено, що досвід не тотожний знанню, він не може бути зведений до сукупності уявлень про діяльність та її предмет. Окрім об'єктивного змісту, досвід містить також інтросуб'єктивний. Він здатний зберегти сприймання предмета або явища як переживання діяльності, «чуття зовнішнього як внутрішнє самопочуття» [3]. У досвіді відбиваються не лише самі явища, а й їхнє значення для життєдіяльності суб'єкта [2]. Це вможливується завдяки тому, що досвід акумулює не просто чуттєві дані, але й схеми діяльності, суб'єктивні діяльні стани, за якими минуле може бути актуальним у теперішньому.

Узагальнення результатів нашого дослідження дозволяє дійти висновку, що ефективному розвитку мистецької освіти в Україні на сучасному етапі сприятиме використання ідей історико-педагогічного досвіду її організації в колегіумах Лівобережної України у XVIII – на початку XIX ст., оскільки в минулому зосереджено прообраз сучасного освітньо-виховного процесу. Провідна ідея досвіду – це головна думка, що визначає сутність досвіду і передбачає варіативність форм його застосування, реалізацію в сукупності близьких, середніх і далеких перспектив у процесі впровадження, завдяки чому відбувається безперервне поступове поліпшення змісту й організації впровадження [1]. Від змісту й підходів до організації мистецької освіти у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів залежить якість освіти і те, які громадянські, моральні, естетичні та інші цінності засвоїть підрастаюче покоління. Узв'язку з цим у позанавчальній культурно-мистецькій діяльності цих закладів варто надавати перевагу таким її формам, що сприяють духовному збагаченню, різнобічному розвитку особистості студентів, вихованню свідомої моральної поведінки, залученню до національної культури, удосконаленню життєвої і фахової компетентності.

Аналізуючи особливості організації мистецької освіти у навчально-виховному процесі колегіумів Лівобережної України у XVIII – на початку XIX ст., творчу діяльність та біографічні відомості про викладачів мистецьких дисциплін, які працювали у цих закладах, ми виокремили та схарактеризували ті ідеї історико-педагогічного досвіду, які вважаємо актуальними й у наш час і які, на нашу думку, доцільно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

У ході історико-педагогічного аналізу стану розвитку мистецької освіти у цих навчальних закладах у досліджуваний період було встановлено, що зміст мистецьких дисциплін, що викладалися у них, ґрунтувався на комплексному засвоєнні спеціальних знань, умінь та навичок. Прогресивні викладачі колегіумів застосовували у процесі викладання мистецьких дисциплін авторські програми, новаторські ідеї та власний творчий підхід, який сприяв кращому засвоєнню матеріалу учнями. Позитивною особливістю було й те, що викладачі застосовували особистісно-орієнтований та індивідуальний підходи до учнів, заохочуючи їх до творчого розвитку та зростання [5].

Ідея особистісно-орієнтованого та індивідуального підходів, яку застосовував у своїй педагогічній діяльності в Харківському та Переяславському колегіумах видатний український педагог-демократ, філософ, музикант XVIII століття Г. Сковорода, є актуальною й сьогодні, оскільки вона покладається в основу створення необ-

хідних умов для розвитку кожної особистості [6]. Усі перебудови, які відбуваються у сучасному суспільстві зосереджуються на особистості – головній діючій особі та суб'єкті соціально-історичного процесу. Сутність такого підходу полягає у тому, щоб знайти, підтримати, розвинути Людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації, її самоактуалізації, сформувати інтелектуально розвинену і духовно багату, творчу особистість. Основне завдання індивідуального підходу – розвивати природні здібності особистості не заважаючи її саморозвитку. Особистісно-орієнтований підхід спрямовується на те, щоб розбудити в особистості інтерес до пізнання себе і світу; поставити особистість у центр освітньої системи, організувати функціонування цієї системи на засадах людиноцентризму; сприяти освітнім потребам громадян держави.

Ідея індивідуального та особистісно-орієнтованого підходів реалізовувалася нами у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики у формі організації індивідуальних занять з «Постановки голосу», «Основного музичного інструменту», «Додаткового музичного інструменту», «Хорового диригування» та групових (практичних, семінарських) занять з мистецьких дисциплін, які є у змісті навчання студентів педагогічного факультету зі спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр») ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». На основі встановлення стосунків співробітництва між викладачами і студентами ці форми сприяли реалізації основних цілей і положень особистісно-орієнтованого підходу. При цьому збільшуються вимоги до викладача, який повинен стати порадиником для студента, зобов'язаний перебувати в постійному творчому пошуку, володіти основами психології.

Ідея введення мистецького компонента до змісту навчальних дисциплін (поетики, риторики) у колегіумах Лівобережної України досліджуваного періоду сприяла становленню та розвитку у цих навчальних закладах синтетичного виду мистецтва – шкільного театру. На сучасному етапі організації мистецької освіти у вищих педагогічних навчальних закладах ця ідея реалізовувалася у застосуванні інсценізації та театралізації під час викладання мистецьких дисциплін для майбутніх учителів музики. Так, інсценування – сценічний аналог прозового чи віршованого твору, котрий відбиває в собі особливості їх поетики – активно використовувалося в організації практичних занять з мистецьких дисциплін «Постановка дитячого музичного спектаклю», «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у ЗНЗ», «Педагогічні технології музичного виховання» для студентів педагогічного факультету спеціальності «Музичне мистецтво» ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Використання інсценізації та театралізації сприяло перетворенню практичних занять на справжнє театральне дійство, оскільки воно уподібнювало викладача та студентів, подібно до учасників театральної вистави на професійній сцені, де роль драматурга виконував викладач, перетворюючи заняття на театральне дійство з властивою йому взаємодією різних видів мистецтва (музики, танцю, мистецтва слова, образотворчого мистецтва). Сутність взаємодії цих видів мистецтва полягає в тому, що один вид мистецтва має доповнювати інший. Завдяки цьому театральне дійство сприяє розвитку пізнавальних інтересів студентів, удосконаленню їхніх когнітивних процесів (пам'яті, уяви, мислення), розширенню світогляду та усвідомленню власного «Я», забезпечує можливість для

самовираження. Відповідно, застосування цієї форми в навчально-виховному процесі студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр») сприяло гармонійному розвитку їх творчих здібностей, естетичних смаків, морально-етичної поведінки, а також фахової компетентності, педагогічної майстерності.

Наступна прогресивна ідея історико-педагогічного досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України у XVIII – на початку XIX ст. проходить через весь навчально-виховний процес цих навчальних закладів. Це – **ідея створення всезагального хорового колективу у навчальному закладі**. Участь учнів у різноманітних хорових колективах (церковних, студентських) вважалася дуже почесною. Спів лунав кожного дня і розпочинався зі служби Божої у церкві.

Ідея створення всезагального хорового колективу навчального закладу на сучасному етапі активно використовується в навчально-виховному процесі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» у формі організації самодіяльного академічного хору педагогічного університету (художній керівник кандидат педагогічних наук, доцент О. Борисова), у складі якого беруть участь викладачі, студенти та співробітники зазначеного навчального закладу. Залучення студентської молоді до хорової діяльності зумовлене тим, що саме у процесі виконання хорового репертуару відбувається усвідомлене застосування набутих музичних знань, розвиток музичного слуху, музичної пам'яті, правильного інтонування. В умовах безпосередньої співпраці між учасниками хорового колективу здійснюється виховний процес, який відбувається в атмосфері позитивної емоційності, співпереживання і сприяє збереженню національної традиції академічного хорового співу у вищому педагогічному навчальному закладі, відродженню української духовної музики, популяризації української та світової класичної хорової музики, музичного фольклору. Це відповідно, створює унікальні умови для підвищення ефективності процесу оволодіння майбутніми учителями музики музично-естетичною і професійно-педагогічною культурою. Літературний зміст хорових творів розвиває творчу яву, що у свою чергу сприяє розвитку в студентів творчого мислення та здатності до імпровізації, вдосконалює їхні музично-слухові уявлення, допомагає не тільки зрозуміти головну думку у творі, але й виразити її у своєму виконанні. Хоровий репертуар підбирається різний за характером – від простої народної, естрадної пісні до класичних творів. Репертуар повинен задовольняти духовні потреби й інтереси студентів, торкатися їхніх почуттів, переживань. При виборі репертуару також ураховується не тільки його художня значущість, але й вокально-технічні можливості колективу.

Ідея проведення спільних «весняних рекреацій» у позанавчальній культурно-мистецькій діяльності колегіумів Лівобережної України досліджуваного періоду на сучасному етапі трансформована у формі організації мистецького загальнономіського свята-звіту ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Шовесни, у кінці травня місяця, соціально-гуманітарний відділ ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» організує загальнономіське свято-звіт, де у концертній програмі студенти показують свою художню майстерність у різних жанрах музичного, театрального і хореографічного мистецтва. Вони виступають як сольо, так і

у вокальних та інструментальних ансамблях, хорових колективах виконуючи твори народної, класичної та сучасної музики. У процесі такої музично-сценічної діяльності відбувається професійна підготовка студентів (виявлення себе у ролі співаків, інструменталістів, диригентів, акторів). Такі форми організації мистецької освіти, де майбутні вчителі презентують себе не тільки як виконавці вокальних чи інструментальних номерів, акторської ролі, але й демонструють свій зовнішній вигляд, культуру поведінки, мають велике значення для вдосконалення їхньої виконавської майстерності, розвитку творчих здібностей та загальної культури.

Ідею виконання календарно-обрядового фольклору у навчально-виховному процесі колегіумів на сучасному етапі трансформовано у формі організації творчих студентських гуртів для виконання театралізованих дійств та пісень українського календарно-обрядового фольклору під час свят річного циклу.

Кожного року під керівництвом викладачів кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» у процесі практичного засвоєння навчальної дисципліни «Постановка дитячого музичного спектаклю» та спецкурсу «Суміжні види мистецтва», що охоплюють навчальну і позанавчальну культурно-мистецьку діяльність, студенти 1-5 курсів педагогічного факультету спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр») вивчають музичний фольклор та беруть участь у театралізованому дійстві присвяченому зимовим святкам. Саме у такому колективі кожний учасник має можливість проявити і розвивати свої акторські та музично-творчі здібності, випробувати себе як диригент, хормейстер, вокаліст, актор. Віковічні традиції народу повинні стати надбанням молодого покоління. Насичення репертуару студентських колективів фольклором сприяє проникненню їх у глибини народної творчості, наближенню до сформованих протягом віків уявлень про сутність людини, її духовність, красу й гармонію навколишнього світу. Учасники таких гуртів мають можливість самостійно моделювати різноманітні дійства на основі українських традицій, звичаїв, обрядів, розвивати свої музично-творчі здібності, вдосконалювати свою фахову майстерність, підвищувати загальну культуру.

Таким чином, на ефективність підготовки майбутніх учителів музики у вищих педагогічних навчальних закладах, на нашу думку, значною мірою впливає трансформація прогресивних ідей історико-педагогічного досвіду у форми організації мистецької освіти у навчально-виховному процесі і у позанавчальній культурно-мистецькій діяльності студентів педагогічного факультету зі спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр»).

Для сучасних тенденцій розвитку національної мистецької освіти та удосконалення її організації у вищих педагогічних навчальних закладах на сучасному етапі важливим теоретико-практичним підґрунтям стане урахування ідей історико-педагогічного досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України у XVIII – на початку XIX ст. У зв'язку з цим, виникла необхідність у розробленні спецкурсу «Суміжні види мистецтва» для студентів спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр») вищих педагогічних навчальних закладів, який теоретично і практично розкриває зміст та значення комплексного використання різновидів мистецтва в організації навчально-виховного процесу, на основі встановлення різних типів взаємозв'язку між суміжними видами мистецтва

(музикою, літературою, живописом). Використання суміжних видів мистецтва в організації навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах сприятиме формуванню у свідомості майбутніх учителів музики цілісної картини культурного простору, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, розуміння специфіки художньо-образної мови різних його видів та розвитку емоційно-почуттєвої сфери, асоціативно-образного мислення, якостей творчої особистості. Відповідно, матеріал нашого дисертаційного дослідження щодо історії розвитку музичної, художньої освіти та шкільного театру у XVIII – на початку XIX ст. став основним матеріалом теоретичної і практичної частини змісту спецкурсу.

Спецкурс «Суміжні види мистецтва» є одним із не профілюючих дисциплін в системі підготовки вчителя музики загальноосвітньої школи зі спеціальності 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр»). У своїй професійній діяльності сучасний вчитель музики, в процесі проведення музичних занять, не повинен обмежуватися знаннями тільки музичного мистецтва. Професія музиканта-педагога багатофункціональна. Музичне мистецтво є невід’ємною складовою мистецької освіти, яка базується на принципі взаємодії різних видів мистецтва, де вони співіснують у єдиному тематичному просторі, взаємодоповнюючи і збагачуючи один одного. Звертаючись безпосередньо до внутрішнього світу, духовних цінностей і переживань людини, мистецтво поглиблює і розвиває їх. При цьому кожний з видів мистецтва (література, театр, живопис, музика) має свої особливі засоби гуманістичного впливу, що в цілому сприяють гармонійності розвитку особистості, забезпеченню єдності формування її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер психіки. Нині дедалі глибше усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу різних видів мистецтв в організації професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Відповідно, **метою** спецкурсу є поглиблення художньо-естетичної компетентності та розширення мистецького кругозору, ерудиції майбутніх вчителів музики, а також вдосконалення їхніх інтерпретаційних умінь на основі проникнення у звукову, зорову та рухову природу мистецьких образів, розуміння засобів виразності (спільних і відмінних) суміжних видів мистецтва, активізації самостійної інтерпретації художнього образу як компонента художньої творчості фахівців, необхідної умови їх успішної професійної діяльності. Так, на основі використання досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) [272], де види мистецтва існували у різних формах взаємозв’язків (від комплексу – до синтезу) і виражалися через мовні засоби **основними завданнями** спецкурсу „Суміжні види мистецтва” визначено:

- набуття знань і вмінь, необхідних для повноцінного сприймання, розуміння та відтворення художніх образів суміжних видів мистецтва;

- опанування здатністю інтерпретувати та оцінювати мистецькі твори суміжних видів мистецтва;

- збагачення емоційно-почуттєвої сфери студентів засобами виразності суміжних видів мистецтва;

- розвиток творчих здібностей;

- виховання мистецьких інтересів, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні

майбутніх учителів музики засобами суміжних видів мистецтва.

Показниками засвоєння студентами змісту спецкурсу є вміння:

- визначати найважливіші елементи суміжних видів мистецтва (розвиток теоретичної форми мислення як основи формування художніх поглядів і суджень);
- аналізувати і оцінювати елементи виражальної мови суміжних видів мистецтва, які є вираженням загальної художньої закономірності, жанрової стилістики (розвиток художніх інтересів);
- транслювати образну сутність елементів суміжних видів мистецтва через їх виражальні засоби (опанування навичками художнього планування, моделювання, самоконтролю).

Спецкурс «Суміжні види мистецтва» спрямований на поглиблене оволодіння майбутніми вчителями музики інтерпретаційними вміннями, що сприяє становленню та розвитку їх художньо-естетичної компетентності, мистецької культури; забезпечує базові спеціальні знання, які впливають на особистісний та професійний саморозвиток, самовираження, перехід до музично-педагогічної діяльності. Тому тематична добірка змісту теоретичної частини програми спецкурсу передбачає естетико-психологічний ракурс розгляду і тлумачення основних мистецьких закономірностей, категорій, понять у поєднанні з практичною роботою з організації безпосередніх цілеспрямованих контактів студентів з мистецтвом. Зокрема, темами лекційних занять спецкурсу стали:

1. Мистецька освіта як об'єкт наукового дослідження (3 год.);
2. Суміжні види мистецтва у загальній художній культурі України X–XVIII ст.: витоки (3 год.);
3. Суміжні види мистецтва у змісті навчально-виховного процесу колегіумів Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) (2 год.);
4. Використання педагогічного потенціалу музичного мистецтва в колегіумах Лівобережної України (3 год.);
5. Образотворче мистецтво як засіб загальнокультурного розвитку учнів колегіумів Лівобережної України (3 год.);
6. Використання шкільного театру у навчально-виховному процесі колегіумів Лівобережної України (3 год.);
7. Використання досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах (3 год.).

Лекційний матеріал став теоретичною базою для планування та проведення практичних занять з таких тем:

Загальні організаційно-методичні підходи до використання суміжних видів мистецтва у навчально-виховному процесі колегіумів Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) (3 год.).

Формування художнього образу та художньо образного мислення засобами суміжних видів мистецтва у колегіумах Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) (2 год.).

Формування художнього сприймання в учнів колегіумів Лівобережної України засобами суміжних видів мистецтва у XVIII – на початку XIX ст. (2 год.).

Виражальні засоби суміжних видів мистецтва (2 год.).

Взаємодія мистецтв у колегіумах Лівобережної України (XVIII – початок XIX

ст.) (2 год.)

Педагогічний потенціал суміжних видів мистецтва у навчально-виховному процесі колегіумів Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) (2 год.);

Форми організації мистецької освіти у навчально-виховному процесі навчальних закладів (прогресивні ідеї досвіду організації мистецької в колегіумах Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.) (3 год.).

Для ефективного опанування студентами теоретичним і практичним матеріалом даного спецкурсу були підібрані тематичні завдання для самостійної роботи:

1. Назвати та обґрунтувати чинники формування загальнокультурного рівня особистості сучасного вчителя музики (мистецьких дисциплін).

2. Пояснити мету використання суміжних видів мистецтв у навчально-виховному процесі.

3. Назвати та розкрити форми суміжних видів мистецтва.

4. Назвати й охарактеризувати особливості художнього образу.

5. Назвати ознаки художнього образу.

6. Розкрити сутність поняття «художньо-образне мислення».

7. Назвати і характеризувати групи понять однакових за назвами, але різних за значенням.

8. Вказати зв'язок синестезії та основних підходів до вивчення суміжних видів мистецтва з відповідними їм засобами художньої виразності.

9. Розкрити значення театральної гри та видів театральної діяльності у навчальному процесі.

10. Театральне мистецтво як засіб удосконалення педагога.

Протягом вивчення цього спецкурсу використовувалися такі методи навчання: інформаційно-репродуктивний, проблемно-пошуковий, змістовний аналіз та самоаналіз творів мистецтва.

Для здійснення контролю набутих знань та навичок студентів застосовувалися такі форми контролю, як: реферат; самостійна розробка уроку або виховного заходу з використанням суміжних видів мистецтва; підсумковий (контрольний) залік у формі тестування.

Прагнучи різнобічно розвинути творчий потенціал студентів, ми також започаткували творчі проекти, в яких брали участь студенти педагогічного факультету зі спеціальностей 6.020204 «Музичне мистецтво» (ОКР «бакалавр») та «Образотворче мистецтво». У ході їх реалізації студенти в позанавчальний час не лише залучалися до використання суміжних видів мистецтва, а й професіоналізувалися, адаптуючись до умов творчої співпраці із фахівцями інших мистецьких спеціальностей і знаходили у цій спільній діяльності простір для самореалізації власної творчої індивідуальності. Це різноманітні тематичні вечори, концерт однієї пісні «Щедрик», «Вечір романсів», в основу яких обов'язково покладалася взаємодія мистецтв.

Висновок. На основі узагальнення результатів опанування спецкурсу, ми дійшли висновку, що важливою умовою фахового зростання студентів мистецьких спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів є знання витоків національної мистецької освіти, зокрема становлення та розвитку її у колегіумах Лівобережної України (XVIII – початок XIX ст.). Застосування спецкурсу, спрямованого на поглиблене оволодіння майбутніми вчителями музики суміжних видів мистецтва з

використанням форм та методів навчально-виховного процесу, що застосовувалися у досліджуваних колегіумах, сприятиме, на нашу думку, становленню та розвитку їх художньо-естетичної компетентності, художньої культури, забезпечить оволодіння ними не тільки базовими спеціальними знаннями, але й, насамперед, вплине на їхній особистісний та професійний саморозвиток, самовираження, перехід до якісно вищого рівня музично-педагогічної діяльності.

Література

1. Жерносеk I. П. Передовий педагогічний досвід: проблеми і пропозиції // Педагогіка і психологія. 1994. № 4. С. 111-116.
2. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву. / І. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 172 с.
3. Иванов В. Человеческая деятельность, познание, искусство. / В. Иванов. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
4. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми [Електронний ресурс] / О. Сухомлинська. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library...pedagog_probl...shkolu...
5. Ткаченко О. Використання досвіду організації мистецької освіти в колегіумах Лівобережної України (XVIII – поч. XIX ст.) у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін загальноосвітніх шкіл. // Школа першого ступеня : теорія і практика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 25–26. – С. 89–100.
6. Ткаченко О. Мистецько-педагогічні погляди Г. С. Сковороди / О. Ткаченко // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти: зб. матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – С. 97–99.

Ржевська Наталія
здобувач наукового ступеня
кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди»

ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Ключові слова: компетентність, античність, філософія, знання

Keywords: competence, antiquity, philosophy, knowledge

Загалом компетентнісний підхід апелює до сучасної парадигми міждисциплінарних науки і освіти. Багато з дослідників наголошують на тому, що принцип компетентності зародився в рамках однієї з конкретних наук і був згодом екстрапольований до різних сфер знання включаючи педагогіку. Але передумови і етапи становлення компетентностого підходу, на нашу думку, варто починати з позицій філософії.

На філософському рівні це зазначено Л.А. Беляєвою, яка в роботі «Методологічний статус компетентнісного підходу» приходиться до висновку: «Компетентнісний підхід має в своїй основі екстраполяцію ідей філософії прагматизму і філософії екзистенціалізму на сферу освіти. При цьому він виконує ряд функцій методологічних, будучи методом моделювання мети освіти, методом вимірювання його результатів і методом їх порівняння і оцінки» [1, с.113].

Як бачимо, досліджуючи базове поняття компетентнісного підходу, ми неминуче опиняємося перед питанням філософських основ поняття, що ще раз підтверджує важливість обраної теми.

Отже, зробимо спробу обґрунтувати філософські витоки поняття компетентність.

Філософський початок компетентнісного підходу слід шукати в релігійно-філософських вченнях Стародавнього Сходу. Світогляд цих цивілізацій представлений сумішшю релігії і філософії. Найбільш відомі вчення були створені в Індії і в Китаї.

Індійська філософія виросла з ведичної літератури. Веди, що у перекладі з санскриту (давньоіндійської мови) означає «ведення» або «знання» – це священні книги стародавніх індійців, у яких міститься їх релігійне розуміння світу [2, 32]

У «Веданта-сара-санграха» сказано: «Наділений чеснотами проголошується відповідною особистістю (адхикарином). Спокій, самоконтроль, зречення, терплячість, віра і зосередженість – така шестерица важливих якостей» [3]. Таким чином, адхикарин – це людина, яка володіє певними якостями і лише вона є достойною для пізнання істини, що в свою чергу, є вищою метою буття. Перелічені особистісні якості є прообразом компетентностей.

Одним з найбільш відомих і значних напрямів індійської філософії є буддизм. Основним питанням буддизму є – в чому причина людського страждання і нещасливого життя. Буддизм пояснює, що причина ця полягає в постійному прагненні

ні людини до чого-небудь, яке розуміється досить широко і називається в буддизмі «спрагою». Сьогодні ми можемо трактувати це поняття як мотивацію. Людина завжди прагне до чогось, має певні бажання і прагне їх реалізувати. Якщо накреслити подумки коло бажань, а потім коло можливостей, то друге виявиться менше першого і буде розташовуватися усередині нього. Оскільки можливості не співпадають з бажаннями, ми збільшуємо свої можливості, вдосконалюємо себе, щоб досягти бажаного, ми ставимо перед собою цілі і прагнемо до них, і тому вся наша життя – боротьба і напруга. Але як тільки ми досягаємо того, чого хотіли, як тільки коло можливостей збігся з колом бажань, останній тут же збільшується, у нас з'являються нові цілі, і ми знову прагнемо до них. Таким чином, ідеї буддизму представляються нам основою для сучасного поняття «навчання впродовж життя» (lifelong learning), бажання – мотивація, можливості – компетентності, якими володіє людина, збільшення можливостей – процес навчання. Ідеї буддизму проголошують істину про те, що можливості людини не статичні, а розвиваються та вдосконалюються в процесі навчання. Людина народжується з певними можливостями, а інші набуває під впливом своїх бажань, що, в свою чергу виникають внаслідок розширення світосприйняття. В педагогіці та психології вищевикладений процес постає перед нами під поняттям самоактуалізації.

В китайській філософії одним з основних навчань було конфуціанство. Його творець – філософ Кун Цю (в латинській версії – Конфуцій) жив приблизно в VI – V ст. ст. до н. е. і викладав своє вчення усно. Воно було записано його учнями в книзі «Бесіди і судження» (Лунь юй) [1, 54]. Учитель казав: «Шляхетний чоловік поміркований у їжі, не прагне до зручності в житті, розторопний у справах, стриманий у промовах і, щоб удосконалити себе, зближується з людьми, що володіють правильними принципами. Про такого можна сказати, що він любить вчитися». «Шляхетний чоловік думає про мораль; низька людина думає про те, як би краще улаштуватися. «Шляхетний чоловік прагне бути повільним в словах і швидким у справах». [4, 85]. Шляхетний чоловік в конфуціанстві – людина наділена «правильними» принципами та здібностями. «Правильність» визначає Учитель, який має дар просвітлення і, таким чином, володіє і доносить істину до всіх інших. У вищезгаданому твердженні йдеться не просто про знання законів, але й про планування діяльності в правовому полі (мисленнєвий процес «думати, щоб не порушити» передбачає знання законів, планувати діяльності та аналіз наслідків), а це є витоками правової компетентності.

Демокрит вперше висловив думку, що людині для повноцінного життя необхідні такі дари: «добре мислити, добре говорити і добре робити» [5, 314]. Сьогодні можемо стверджувати, що цей перелік загальних компетентностей є й досі актуальним.

Сократ у своїх навчаннях використовує термін «арете». Зазвичай «арете» перекладається як «чеснота». Під «чеснотою» греки розуміли високі моральні якості, такі як «гідність», «благородство», «доблесть», «відвагу» тощо. Крім того, греки тісно пов'язували арете з благом, добром, щастям, благополуччям. Основою для останніх понять виступає «знання», як шлях до істини. Осягнення знання – є дією для досягнення особистої мети, а кінцевий результат всіх дій, з точки зору Сократа, полягає в формуванні і розвитку розуму. Сам же розум, в свою чергу, сприяє виробленню нових загальних понять [6, 212-213].

Аристотель у своїй «Політиці» визначає: «А ще для застосування всіх (при-

родних) можливостей (людини) в роботі необхідне певне попереднє виховання й набуття відповідних навичок (до того чи того виду) діяльності. Отже, зрозуміло, що з корисних предметів необхідно вивчати ті, в чому існує потреба, але не всі; оскільки одні види діяльності притаманні вільним за походженням особам, інші – невільним, то, мабуть, із перших видів діяльності слід брати ті, що не перетворять вільної особи на ремісника» [7, 158]. Аристотель впевнений, що природні можливості у людей різні і від них залежить вибір професійної діяльності. Відповідні навички і є компетентностями, а природні можливості – це склад розуму, схильності до наук і якості особистості.

Таким чином, античний період характеризується формуванням стовпів філософських систем. Кожна цивілізація розглядає природні та набуті якості особистості, які, в свою чергу, визначають здатність людини до пізнання істини. Суть поняття «компетентність» була відома ще в античний час, але лексично та орфографічно поняття оформилось набагато пізніше. Даний аналіз витоків поняття дозволяє чіткіше зрозуміти суть поняття, його наповнення та зв'язок із честю, гідними діями, благополуччям тощо.

Література

1. Беляева Л.А. Методологический статус компетентностного подхода / Л.А.Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр./отв ред. Е.В.Ткаченко, М.А. Галагузова. – Вып.7. – Екатеринбург : СВ-96, 2012. – 456 с.
2. Гусев Д.А. Популярная философия. М : «Прометей», 2015. – 540 с.
3. «Веданта-сара-санграха» [Електроний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.layayoga.ru/index.php?id=6043>.
4. Конфуцій. Судження і бесіди. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттікус, 2014. – 224 с.
5. Маковельський А.О. Древнегреческие атомисты. Баку, 1946.
6. Кессиди Ф. Х. Сократ. – СПб. : Алетейя, 2001. – 352 с.
7. Аристотель. Політика / Пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К.: Основи, 2000. – 239 с.

Марусей Т.В.

к.е.н., доцент кафедри
інформаційних технологій
Подільського державного
аграрно-технічного університету,
м. Кам'янець-Подільський

ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАСОБУ MOODLE ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ

Стаття присвячена проблемам створення електронних навчально-методичних комплексів та вибору програмних засобів для їх розробки. Визначено важливість використання навчальних комплексів при вивченні дисциплін. Сформульовано основні переваги електронних НМК перед друкованими. Розглянуто функціональні можливості програми, простота освоєння і зручність програми MOODLE для створення і управління НМК.

Ключові слова/Keywords: навчально-методичний комплекс/educational-methodical complex, самостійна робота студентів/ independent work of students, програмне забезпечення/ software, інформаційні технології/ information technologies, MOODLE.

Безперервний процес оновлення техніки та технологій в умовах сучасного виробництва пред'являє високі вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Тому постійно зростають і змінюються вимоги до якості освіти. По-перше, зростає кількість замовників на підготовку фахівців з вищою освітою: це держава, приватні підприємства та окремі особи. По-друге, зростають вимоги до якості підготовки фахівця, перехід від знаннєвої оцінки рівня підготовки до компетентнісної. По-третє, готовність випускника працювати в умовах глобалізації, вести конкурентну боротьбу за робочі місця.

В даний час існує тенденція зміни організації навчального процесу: скорочення аудиторного навантаження і збільшення частки самостійної роботи в процесі навчання. Тому зростає роль такого педагогічного принципу, як послідовність і системність навчання, який дозволяє формувати у свідомості студента структурне знання і розуміння логіки зв'язку його елементів.

Важливим засобом організації самостійної роботи студентів є навчально-методичний комплекс дисципліни. Навчально-методичний комплекс – це система взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих засобів навчання, що проектується згідно з навчальною програмою і вибраним дидактичним процесом, достатніх для реалізації цілей і змісту освітнього стандарту[3].

Найбільш поширеним є модульний принцип побудови навчально-методичного комплексу (НМК). У цьому випадку навчальний модуль, який виступає як структурна одиниця НМК, одночасно є: цільовою програмою дій студента; банком інформації; методичним керівництвом щодо досягнення навчальних цілей; формою самоконтролю знань студента та їх можливої корекції.

Навчально-методичний комплекс призначений для надання допомоги у вивченні та систематизації теоретичних знань, формування практичних навичок ро-

боти як в предметній області, так і в системі дистанційної освіти або в традиційній освітній системі[4].

Стрімкий розвиток засобів комунікації та інформаційних технологій відкриває нові можливості для оптимізації освітнього процесу на всіх етапах як для студентів, так і для викладачів. Тому найдоцільніше буде організувати систему розробки і доступу до навчально-методичному комплексу з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Завдання вищого навчального закладу не тільки навчити, а й навчити вчитися. В той же час навчально-методичні комплекси, представлені в електронній формі, орієнтовані саме на самостійну пізнавальну діяльність студентів. Активізація пізнавальної діяльності студентів вимагає надання їм можливості адаптації змісту навчального матеріалу до своїх індивідуальних особливостей, особистісно значимим цілям і завданням діяльності, рівню сформованості системи знань і умінь, психологічним особливостям і перевагам[4].

Отже, виділимо найбільш істотні переваги використання електронних НМК в порівнянні з традиційними: скорочується час на створення навчальних матеріалів на електронних носіях в порівнянні з паперовими; інтегруються значні обсяги інформації на одному носії; технологія мультимедіа дозволяє наочно представити навчальний матеріал; забезпечується модульна структура навчальної дисципліни, що дозволяє регулювати ступінь деталізації матеріалу, а також інтеграцію його в інші курси; гіпертекстова технологія надає можливість індивідуальної схеми навчання; студентам надається можливість самоперевірки отриманих знань; прискорюється процес тестування і перевірки знань і навичок; максимально спрощується організація доступу до НМК. Саме якісно розроблений і доступний студенту навчально-методичний комплекс може стати запорукою підвищення рівня освіти та професіоналізму студентів.

На сьогодні розробка комп'ютерної оболонки НМК проводиться з використанням таких програмних пакетів, як Adobe Dreamweaver, ToolBook, CourseLab, Wordforce, QuizForce, PowerPointForce та ін., які розповсюджуються на комерційній основі. Однієї з найбільш зручніших вільно розповсюджуваних електронних навчальних систем є Moodle – модулярне об'єктнодинамічне навчальне середовище, призначене для on-line освіти. Moodle – це вільне програмне забезпечення з ліцензією GPL, що дає можливість безкоштовного використання системи, а також її адаптування відповідно до потреб освітньої установи та інтеграції з іншими продуктами. Це динамічне навчальне середовище є системою управління навчанням і може бути використане як для організації дистанційного заочного навчання, так і для підтримки очного навчання як доповнення до існуючих очних курсів та курсів додаткової освіти.

На даний момент систему Moodle використовують багато університетів світу. Вона дає можливість проектувати, створювати і надалі управляти ресурсами інформаційно-освітнього середовища. Інтерфейс системи спочатку був орієнтований на роботу викладачів, що не володіють глибокими знаннями в області програмування і адміністрування баз даних, веб-сайтів. Система має зручний інтуїтивно зрозумілий інтерфейс. Викладач самостійно, вдаючись тільки до допомоги довідкової системи, може створити електронний курс і управляти його роботою. Moodle використовує наступне інструментальне середовище: Web-сервер Apache, базу даних MySQL, а також програмування PHP. Робота з системою починається з ініціалізації.

Реєстрація всіх користувачів проводиться адміністратором. У кожного користувача є особиста картка, на якій розміщені його ім'я, прізвище, контактна інформація (телефон, електронна адреса). У адміністратора є можливість додавати (реєструвати), видаляти і редагувати облікові записи користувачів системи, призначати права користувачеві, перетворювати зовнішній вигляд сайту. В Moodle використовуються наступні права користувачів: адміністратор; розробник курсу; викладач; асистент; студент; гість[1].

При вході в систему відкривається головна сторінка Moodle. На сторінці міститься список доступних електронних курсів, а також функціональні блоки, що дозволяють налаштувати роботу системи. Кількість і зміст блоків залежить від налаштувань системи, а також визначається правами користувача. Викладач може на свій розсуд використовувати як тематичну, так і календарну структурування курсу. При тематичній структурізації курс поділяється на секції за темами. При календарній структурізації кожен тиждень вивчення курсу є окремою секцією. Кожна тема представлена окремим навчальним модулем. Для зручності орієнтації у великій кількості створюваних курсів, в Moodle передбачена структурізація їх по категоріях і підкатегоріях.

Інструменти Moodle можна розділити для подання матеріалів курсу на статичні ресурси та інтерактивні елементи. До статичних ресурсів належать: текстова сторінка; веб-сторінка; посилання на файл або веб-сторінку; посилання на каталог; пояснення (дозволяє поміщати на головну сторінку курсу текст і графіку, за допомогою яких можна пояснити призначення теми, використовованого інструмента). До інтерактивних елементів курсу відносять такі: лекція, завдання, тест. Розглянемо детальніше кожен з них.

Елемент «Лекція» будується за принципом чергування сторінок з теоретичним матеріалом і сторінок з навчальними тестовими завданнями та питаннями. Послідовність переходів зі сторінки на сторінку заздалегідь визначається викладачем – автором курсу – і залежить від того, як студент відповідає на питання. На неправильній відповіді викладач може дати відповідний коментар.

Елемент «Завдання» дозволяє викладачеві ставити завдання, які вимагають від студентів відповіді в електронній формі (у будь-якому форматі) і дає можливість завантажити його на сервер. Елемент «Завдання» дозволяє оцінювати та коментувати отримані відповіді.

Елемент «Тест» дозволяє створювати набори тестових завдань. Тестові завдання можуть бути з декількома варіантами відповідей, з вибором «вірно / не вірно», що передбачають коротку текстову відповідь, на відповідність, есе та ін. Всі питання зберігаються в базі даних і можуть бути згодом використані знову в цьому ж курсі (або в інших). Тести можуть бути навчальними (показувати правильні відповіді) або контрольними (повідомляти тільки оцінку).

Практично в усіх ресурсах і елементах курсу як полів введення використовуються зручний редактор. Вбудований текстовий редактор має інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та підтримує всі основні операції форматування тексту, крім того, існує можливість введення формул у форматі TeX або Algebra. Також в редакторі можна вставляти таблиці, схеми, графіку, відео, гіперпосилання як на документи в середині курсу, так і на зовнішні файли.

Елемент «Глосарій» дозволяє створювати і редагувати список визначень, як у словнику. Цей елемент полегшує викладачеві завдання створення словника термінів. Глосарій може бути відкритий для створення нових записів не тільки для викладача, але і для студентів. Глосарій – один із способів фундаментально поліпшити досвід студентів у дослідницькій самостійній роботі. Цей елемент курсу надає можливість коментування та оцінювання статей як викладачем, так і студентами[2].

Орієнтована на дистанційну освіту, система управління навчанням Moodle володіє великим набором засобів комунікації. Це не тільки електронна пошта та обмін вкладеними файлами з викладачем, а й форум, чат, обмін особистими повідомленнями, ведення блогів.

Безкоштовно розповсюджуваний програмний комплекс Moodle за своїми функціональними можливостями, простоті освоєння і зручності використання задовольняє більшість вимог, що пред'являються користувачами до систем електронного навчання. Він здатний конкурувати з відомими комерційними системами управління навчальним процесом і в той же час вигідно відрізняється від них тим, що поширюється у відкритих вихідних кодах. Moodle пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі – різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності. Отже, використання Moodle забезпечує можливість вдосконалення традиційних навчально-методичних комплексів шляхом застосування сучасних комп'ютерних технологій (гіпертексту, засобів мультимедіа, мережевих технологій) і перетворення НМК в електронний освітній ресурс, що надає можливість здійснювати систематичний контроль над засвоєнням за допомогою тестів навчального середовища.

Література:

1. Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / Андреев А.В., С.В. Андреева, И.Б. Доценко. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008.- 146 с.
2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учеб. пособие / А.М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2008. – 275 с.
3. Инькова Н.А. Сетевой учебно-методический комплекс для начинающих разработчиков электронных учебных ресурсов / Н.А. Инькова, В.Е. Подольский. – Режим доступа: <http://ito.-edu.ru/2003/II/4/II-4-1564.html>. – Дата доступа 20.03.12.
4. Макаров А.В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: учеб.-метод. пособие / А.В. Макаров [и др.] – Минск: РИВШ БГУ, 2001. – 118с.

ПОД- СЕКЦИЯ 3. Инновации в области образования.

Шевчук О.С.

доцент, кандидат педагогічних наук

Шевчук С.П.

доцент, кандидат педагогічних наук

Миколаївський національний університет
ім. В.О. Сухомлинського

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті здійснено обґрунтування інноваційних принципів, методів і технологій підготовки фахівців у вищих навчальних закладах в умовах реалізації концепції «Освіта 3.0», викладено інтерактивні методи навчання (проблемно-орієнтовані дискусії, аналіз конкретних ситуацій, симуляції або ситуаційно-рольові ігри, веб-конференції, вебінари), розглянуто техніки освітнього коучингу та особливості їх застосування у навчальному процесі вищого навчального закладу, описано основні способи налагодження зворотного зв'язку, моніторингу та оцінювання успішності розвитку компетенцій студентів.

Ключові слова: інноваційні технології, вищий навчальний заклад, концепція «Освіта 3.0», інтерактивні методи навчання, освітній коучинг, зворотний зв'язок, моніторинг та оцінювання успішності навчання.

Keywords: innovative technology, higher education institution, the concept of «Education 3.0», interactive teaching methods, educational coaching, feedback, monitoring and evaluating the success of training.

Розвиток сучасного інформаційного суспільства вирішальною мірою залежить від системи вищої освіти, яка має бути динамічною та інноваційною, щоб забезпечувати випереджальну підготовку фахівців, здатних вирішувати новітні завдання суспільного прогресу. Однак проблема традиційної освіти полягає у її відставанні від реальних і майбутніх викликів. Цю проблему досить виразно сформулював канадський філософ Маршал Маклюєн: «Дитя нашого століття дивно відчуває себе, опинившись в освітньому закладі, який як і раніше влаштовано як у дев'ятнадцятому столітті, де інформація обмежена, але строго організована і структурована відповідно з фрагментарними і класифікованими порядками, предметами і розкладами» [11].

Один із провідних сучасних європейських економістів Чарльз Хенді висловився з цього приводу ще конкретніше: «існуюча система традиційної освіти не просто відірвана від реальності, а протилежна їй». Порівнюючи навчальний процес з виробничими умовами, до яких повинні бути підготовлені фахівці, вчений зазначає, що ці майбутні співробітники: працюють протягом тижня на десятки різних босів; не мають постійного робочого місця і кожні 45 хвилин переходять із приміщення в приміщення; не мають права звертатися до колег по методичну допомогу і повинні

пам'ятати всі необхідні відомості; працюють в абсолютно однорідних групах з 30 осіб; не мають права на соціальні контакти під час виконання роботи. Вони є зовсім не тією продукцією, за яку компанії були б раді заплатити, – робить невтішний висновок Ч. Хенді [13, с. 228].

Наведені висловлювання повною мірою стосуються і вітчизняних вищих навчальних закладів, серед основних завдань яких, згідно Закону України «Про вищу освіту» є «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [9].

Реформа вищої освіти в Україні потребує застосування інноваційних технологій, орієнтованих на найбільш повне розкриття особистості студента, спонукання його до активного і творчого опанування професії, формування здібностей використовувати власні ресурси у досягненні професійної майстерності та соціальної успішності з урахуванням швидкого старіння знань. Принципово нові підходи в організації навчального процесу передбачає концепція «Освіта 2.0, 3.0», пов'язана з швидким розвитком інформаційних технологій і впровадженням інноваційних принципів, форм і методів навчання.

З огляду на викладене вважаємо, що проблема інноваційних технологій підготовки фахівців у вищих навчальних закладах є достатньо актуальною і потребує подальшого дослідження і обґрунтування в контексті інтеграції української системи вищої освіти до європейського освітнього простору. Власне у цьому і полягає мета даної роботи, яка сфокусована на сутності інноваційних принципів, методів і технологій освітнього процесу як складової концепції «Освіти 3.0».

Інноваційні методи і технології навчання завжди привертали увагу українських і зарубіжних дослідників. Одне із системних досліджень методів навчання, у тому числі інноваційних, належить відомому вченому у галузі педагогіки вищої школи А.М. Алексюку [1]. В останні роки проблемам використання інноваційних технологій присвячено кілька монографій. Так, теоретичні та практичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі викладені у монографії І.І. Доброскок, В.П. Коцура, С.О. Нікітчиної та ін. [5]. Феномен освітніх інновацій в соціально-культурному контексті досліджено в монографії В.Г. Кременя, В.В. Ільїна, С.В. Пролеєва та ін. [12]. Досвід впровадження інновацій у вищій школі узагальнено у монографії за редакцією П.Ю. Сауха [4].

Серед інших наукових робіт слід виділити дисертаційне дослідження В.В. Докучаєвої, в якому викладені теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем [3], а також дисертацію М.В. Лисенка, в якій досліджено інноваційну парадигму вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства [6].

Окремі проблеми розробки і впровадження інноваційних методів навчання досліджувалися у роботах Ю.С. Арутюнова, К.О. Баханової, М.М. Бірштейна, В.Н. Буркова, Л.В. Пироженко. Розробкою інноваційного навчання займалися такі вчені, як Н.В. Артикуца, А.В. Євдокимов, О.М. Клоченок, М.А. Косолапова, Т.О. Ліщук, Т.В. Дуткевич, Г.П. П'ятакова, А.А. Панченков, О.І. Пометун, М.І. Скрипник, Б.Л. Тевлін. Значний внесок до розробки і впровадження інноваційного навчання здійснили В.С. Біскун, Г.А. Брянський, Ю.Ю. Єкатеринославський, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовський, О.А. Овсянников, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.І. Сидоренко, Ю.П. Сурмін та інші.

Втім, незважаючи на достатньо велику кількість праць, дана проблема залишається дискусійною і потребує подальших досліджень, зокрема, щодо перспектив концепції «Освіта 2.0, 3.0», впровадження окремих інноваційних методів (аналіз конкретних ситуацій, симуляції або ситуаційно-рольові ігри тощо), нової ролі викладача як коуча, наставника, фасилітатора.

Реформування системи вищої освіти відповідно до нових соціально-економічних умов передбачає кардинальні зміни, як змісту, так і методів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Незважаючи на певні позитивні зрушення, впровадження інноваційних технологій навчання поки що залишається дискусійним, в результаті чого студенти займають в основному пасивну позицію, орієнтуючись не на глибоке освоєння професійних компетенцій і реалізацію свого особистісного потенціалу, а на формальну здачу іспитів і отримання диплома. Сучасна вища освіта передбачає впровадження інноваційної педагогічної системи, в якій навчальний процес відбувається з високим рівнем активності, творчої роботи студентів, їх мотивації та емоційного залучення, занурення у проблематику майбутньої професії. При такому підході підвищується роль самостійного інформаційного пошуку, опанування теоретичного матеріалу, аналізу реальних професійних ситуацій і дискусій в студентській групі, розкриття особистісного потенціалу кожного студента на шляху до професійного і соціального успіху.

Розвиток інформаційних технологій створює принципово нові можливості для підготовки фахівців у системі вищої освіти. Йдеться зокрема про концепцію «Освіта 2.0, 3.0», інноваційна суть якої полягає у поєднанні інформаційних мобільних технологій, спеціального програмного забезпечення і можливостей створення освітнього середовища на основі веб-сервісів. Концепція «Освіта 2.0» співвідноситься з концепцією «WEB 2.0» і ґрунтується на принципах суб'єктності, надмірності та співпраці. Принцип суб'єктності передбачає, що освітня діяльність здійснюється не тільки за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента. Зміст освіти в даному разі формується також і за участю студентів. При цьому студент розглядається не тільки як об'єкт навчального процесу, а виступає активним його суб'єктом. Принцип надмірності полягає у насиченні освітнього простору носіями знання: наявністю різноманітних джерел (а не лише підручників і посібників), можливістю роботи з експертами (не обов'язково професійними педагогами), з телекомунікаційними мережами (Інтернет, локальні електронні ресурси), предметно-практичною діяльністю (робота з лабораторним обладнанням, з артефактами культури, реальна продуктивна діяльність). Принцип співробітництва означає реальну (а не декларовану) рівноправність учасників освітнього процесу – студента і викладача. Згідно з даним принципом викладач повинен виконувати роль консультанта, фасилітатора, тренера, а не тільки експерта у певній галузі знань. Йдеться про викладача-лідера на протипагу викладачеві-драйверу [2].

Одночасно з розвитком мережевих технологій виникають умови для впровадження концепції «Освіта 3.0», що, на додаток до наведених, функціонує на основі й інших принципів, реалізація яких стає можливою у концепції «WEB 3.0»: принцип Торрента (рівний обмін інформацією з максимальною комфортною швидкістю через сервіси торрента), принцип Соціальної мережі (організація широкої мережі віртуальних контактів за функціональною ознакою, об'єднання якомога більшої кількості

людей, що надає їм максимальні можливості комунікації між собою на засадах публічності, загальнодоступності, всезагальної рівності.), принцип Твіттера (коротка, емна інформація з можливістю розкрити тему при необхідності), принцип блогу (навчання через обмін особистим досвідом і практику), принцип Вікі (можливість доповнити і скоригувати інформацію, створювати нові ресурси, публікувати свої документи, обговорювати опубліковану інформацію, переглядати історію зроблених змін), принцип пошукувача (легкий доступ до необхідної інформації), принцип Коментів (можливість бачити оцінку інформації іншими членами спільноти) [10, с. 22].

Аналізуючи концепції сучасної освіти можна виділити такий їх невід'ємний атрибут як інтерактивність. Термін «інтерактивний» походить від сполучення двох латинських слів: «inter» (між, серед, взаємно) і «activus» (діяльний). Виходячи з етимології поняття, можна стверджувати, що головною відмінною рисою інтерактивного навчання є взаємодія. Передбачається, що опанування певним досвідом і набуття бажаних навичок повинно ґрунтуватися на взаємодії студента з викладачем й іншими студентами таким чином, що викладач створює умови для самостійної навчальної активності та взаємодії, виконуючи роль скоріше консультанта, помічника, тренера, експерта, ніж лектора. Досвід закордонних і кращих вітчизняних навчальних закладів свідчить про достатню високу ефективність процесу підготовки фахівців, заснованого на застосуванні інтерактивних технологій (ситуаційних вправ, дискусій, ігор тощо).

Інтерактивне навчання – це набуття певного досвіду у процесі, який характеризується високим рівнем активності, досить значною тривалістю навчальної діяльності, самостійною творчою роботою студентів, підвищеним рівнем мотивації та емоційності, постійною взаємодією групи та викладача. На підставі такого визначення можна виокремити такі відмінні особливості інтерактивного навчання: вимушена активізація мислення, тобто створення такої навчальної ситуації, коли студент вимушений бути активним, незалежно від того, бажає він цього чи ні; достатньо тривале залучення студентів в навчальний процес, тобто їх активність повинна бути тривалою, а не короткочасною чи епізодичною; період активної роботи кожного члена навчальної групи має співвідноситись з періодом діяльності викладача, тобто активність студента повинна мати таку ж тривалість, як і активність викладача; самостійне творче вироблення рішень навчальною групою, мікро-групами; в процесі виконання індивідуальних завдань підвищений ступінь мотивації, ініціативи та емоційності; постійна взаємодія навчальної групи і викладача за допомогою прямих та зворотних зв'язків [7].

Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що вербальним методам викладання навчальної інформації відводиться роль мінімальна, але достатня для вирішення певного практичного завдання, яке надається одразу ж для закріплення отриманої порції знань. Отже, йдеться про такий метод як міні-лекція, тобто коротке (20-25 хвилин) повідомлення теоретичних знань, розгляд певної проблеми чи проблем, надання інструкцій, алгоритму діяльності тощо.

У ході інтерактивного навчання доречним є такий метод, як проблемно-орієнтована дискусія, коли учасники навчальної групи мають можливість активно обмінюватись інформацією та ідеями для пошуку шляхів вирішення поставленої загальної проблеми або проблем. При цьому стимулюється несхожість у позиціях. Дискусія якраз і полягає у висловленні різних точок зору, їх аргументації та відстоюванні.

Аналіз конкретних ситуацій (case-study) – ефективний метод інтерактивного

навчання, колективний розгляд реального випадку, коли існує потреба вирішення певної проблеми і при цьому може існувати багато рішень. Основні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій такі: наявність конкретного життєвого випадку (ситуації) з практики професійної діяльності; формулювання викладачем контрольних питань і завдань щодо ситуації; розгляд ситуації в мікрогрупах; обговорення ситуації в загальній групі, викладення мікрогрупами своїх варіантів вирішення проблеми, представленої в ситуації [15, с. 59 – 64.].

Симуляції або ситуаційно-рольові ігри – ще один метод інтерактивного навчання, що передбачає моделювання певної реальної життєвої або професійної ситуації, в якій студенти виконують певні професійні ролі. Основними ознаками цього методу є: наявність ситуації або проблеми, пов'язаної з розподілом ролей (виробничих, життєвих тощо) між учасниками; зіткнення різних інтересів та позицій, обумовлених існуючими в ситуації ролями; взаємодія учасників у ході гри, що моделює професійну діяльність [16, с. 75].

Сучасні інформаційні технології надають широкі можливості для навчання за допомогою веб-конференцій, онлайн-семінарів (вебінарів). Так, веб-конференції передбачають спільне обговорення певного кола проблем в режимі реального часу через Інтернет, коли учасники працюють на своїх робочих місцях за комп'ютером, знаходячись у різних містах і навіть на різних континентах. Онлайн-семінар або вебінар (скорочення від «Web-based seminar») онлайн-семінар, лекція, курс, презентація, організована за допомогою web-технологій в режимі прямої трансляції. Як і під час веб-конференції кожен учасник знаходиться біля свого комп'ютера, незалежно від географії і місця розташування. На відміну від веб-конференції зв'язок, як правило, односторонній, а взаємодія зі слухачами обмежена.

Інформаційні технології надають широкі можливості мобільно отримувати інформацію в контексті міжнародних освітніх Інтернет-проектів (наприклад, курсера), пошукових систем і соціальних мереж за межами безпосередньої сфери навчальної діяльності. У такій педагогічній системі роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам організувати власний процес навчання, освоїти нові технології навчання і особистісного розвитку на основі співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу. В даному випадку підвищується актуальність освітнього коучингу, оскільки саме таким чином забезпечуються рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу, створюються ефективні психолого-педагогічні умови для формування фахівця, здатного ефективно реалізувати власний особистісний потенціал.

Практика освітнього коучингу показує, що найбільш корисною технікою для роботи зі студентами молодших курсів і формування навичок під час виробничої практики є «спіраль практики», яка починається зі стадії первинного пояснення і демонстрації. За нею йде стадія рефлексії результатів навчання, досягнутих на початковому етапі. Завдання наступної стадії – формування конкретних висновків щодо прогресу навчання, досягнутого в напрямку кінцевої мети. Фінальна стадія передбачає планування подальшої практики. Після цього процес починається знову і триває по спіралі, що веде до все більш високих рівнів оволодіння певними компетенціями.

Для формування так званих «м'яких» навичок більш доцільною є «структурна» техніка. Коучинг в цій техніці розпочинається з розробки структури відповідних

компетентностей, переліку навичок і особистих якостей, необхідних для виконання певної професійної діяльності, які потім формуються у студента в процесі навчання.

В освітньому коучингу широко використовується техніка GROW (англ. – зростання), запропонована Дж. Уйтмором. Дана назва є абрєвіатурою чотирьох англійських слів: Goal (мета), Reality (реальність), Options (варіанти дій), Will (воля). В основі техніки лежить певна послідовність постановки ефективних питань. Слід підкреслити, що техніка GROW найкраще підходить для роботи зі студентами старших курсів, які вже мають базові знання, достатній рівень мотивації і можуть самостійно працювати над проблемою, наприклад, у процесі підготовки магістерського проекту. Використання даної техніки вимагає від викладача-коуча досить розвинених компетенцій в застосуванні «вільного» стилю [14, с. 242 – 256].

Неодмінною умовою впровадження інноваційних технологій у навчальний процес є зворотний зв'язок, моніторинг та оцінювання успішності формування і розвитку компетенцій студентів. Моніторинг навчання полягає у відстеженні змін у діяльності групи і кожного студента на заняттях, а також аналіз результатів навчання, змін в знаннях, стосунках і поведінці в процесі навчання і після завершення навчального курсу.

Основним інструментом моніторингу процесу є спостереження, фіксація вербальної і невербальної поведінки учасників процесу. Можливі як звичайні записи, так і фіксація за допомогою технічних засобів (відеокамер, диктофона і т.д.). Одним із способів моніторингу є планшети вільних висловлювань («Talking wall»), на яких студенти навчальної групи можуть зробити записи своїх вражень, зауважень, пропозицій щодо різних аспектів процесу і взаємин між викладачем і аудиторією і між студентами в групі.

Для моніторингу результатів навчання застосовуються такі методи, як усне і письмове опитування, тести, спільне обговорення здобутків і проблем. Оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання може здійснюватися за допомогою тестування, контрольних завдань, як після завершення кожної теми, так і для підсумкового контролю.

Ефективним доповненням традиційної системи оцінювання є портфоліо особистих досягнень студента. Корисним також може бути метод взаємної оцінки, який використовує Курсера (освітня платформа, яка пропонує онлайн-курси від провідних університетів світу) [8]. Технологія взаємної оцінки дозволяє студентам оцінити і надати свій відгук про роботу колег. В результаті студент отримує більш об'єктивну оцінку своєї роботи і досвід оцінювання робіт інших студентів.

Багаторічний досвід авторів дає підстави зробити висновки, що саме розглянуті інноваційні технології та методи сприяють значному підвищенню якості професійної підготовки студентів, їх мотивації до навчання.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підруч. для студ. / А.М. Алексюк ; Міжнар. фонд «Відродження». – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Гольдин А. Образование 2.0: взгляд педагога / А. Гольдин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// old.computerra.ru/readitorial/393364/](http://old.computerra.ru/readitorial/393364/) (Дата звернення: 26.06.2016).
3. Докучаева В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних пе-

- дагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / П.Ю. Саух [та ін.] ; ред. П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с.
 5. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І.І. Доброскок, В.П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельницьк: Вид-во С.В. Карпук, 2008. – 284 с.
 6. Лисенко М.В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К., 2013. – 16 с.
 7. Методические указания по классификации методов активного обучения / Сост. Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, В.Н. Бурков. – К., 1989. – 79 с.
 8. Coursera. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.coursera.org/about/> (Дата звернення: 26.06.2016).
 9. Про вищу освіту: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII // Офіц. вісн. України. – 2014. – № 63. – Ст. 1728.
 10. Сапегин К.В. Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность / К.В. Сапегин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ioc.rybadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf. (Дата звернення: 26.06.2016).
 11. Уэш М. Образ студента сегодня. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=r4II-5K9Gr4/> (Дата звернення: 26.06.2016).
 12. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн, С.В. Пролєєв [та ін.] ; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К.: Пед. думка, 2008. – 471 с.
 13. Хэнди Ч. Время безрассудства / Пер. с англ.; под ред. Ю.Н. Каптуревского. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
 14. Шевчук Е.С. Коучинг в системе вузовского образования / Е.С. Шевчук, С.П. Шевчук, В.А. Скороходов // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – 448 с.
 15. Шевчук О.С. Аналіз ситуацій як метод підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук, І.Т. Кіщак // Pedagogika Współczesna nauka. Nowy wygląd. 30.01.2015-31.01.2015. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – 116 str.
 16. Шевчук С.П. Інтерактивні технології підготовки менеджерів / С.П. Шевчук, В.А. Скороходов, О.С. Шевчук.: навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 232 с.

O.V. Khmyzova

PhD, associate professor
Petro Mohyla Black Sea State University,
Mykolayiv, Ukraine

DEVELOPING PRESENTATION SKILLS IN ENGLISH LANGUAGE COURSES FOR BUSINESS STUDENTS

Abstract. *Globalization and intensive development of technologies have accelerated the necessity for future economists to be able to present ideas, concepts and strategies to multinational audience using English as lingua franca. The purpose of this paper is to analyze some theoretical and practical aspects of developing presentation skills of future economists in learning Business English in transforming Ukrainian education area. The author concludes with discussion on practices of teaching presentation skills to business students.*

Keywords: presentation, presentation skills, Business English.

Developing presentation skills is highly important for students on many types of English language courses, but it is evidently most relevant to business students. Global competitiveness, expansion of information space and intensive development of information and communication technologies have accelerated the necessity for future economists to be able to present ideas, concepts and strategies to multinational audience using English as the language of international communication. Indeed, many employers place a high degree of importance on communication and public speaking skills and the ability to deliver formal presentations (K. Pittenger, M. Miller, & J. Mott, 2004) [1], so it is essential for teachers and their institutions to conduct English language courses focused on attaining this goal.

Review of recent publications has shown that researches were mostly intended to: psychological and linguistic features of a presentation as a professionally oriented monologue (V. Kashkin, 2000; P. McCarthy & C. Hatcher, 2002; O. Popova, 2005); components of an effective presentation (R. Adler, 1998; J. King, 2002; M. Powell, 2002; N. Drab, 2005); language output, such as planning and the positive effects it can have on fluency, complexity, accuracy (E. Yuan & R. Ellis, 2003); the positive influence rehearsed output can have (P. Menim, 2003); technological aspects and structural features of presentations in the business world (N. Drab, 2005; Y. Avsiukevych, 2009).

Business presentations are increasingly popular. There is a variety of books, which deals with theoretical and practical aspects of presentation techniques as well as structure, linking, visual aids, presentation skills (language, voice control, body language, and handling questions, etc.), for example, M. Powell "Presenting in English: How to Give Successful Presentations" (2002), J. Weissman "Presenting to Win" (2008), C. Gallo "The Presentation Secrets of Steve Jobs: How to Be Insanely Great in Front of Any Audience" (2009), G. Reynolds "The Naked Presenter" (2010), M. Powell "Dynamic Presentations" (2011), S. Berkum "Confessions of a Public Speaker" (2012).

As a result, J. Szadovska (2007) provides an overview of presentation skills textbooks to describe the features of the presentations integrated within a more general business English

skills approach and the features of those included in a coursebook devoted purely to business presentations. Her review compares the two approaches and looks at the possible implications of teaching presentation skills in an integrated or separated way. The analysis looks at how much contextual information is provided for each presentation and what types of speech acts are included in the discourse [2, 150]. In comparison with the English-speaking world there are not so many textbooks or manuals on teaching presentation skills in Ukraine.

The aim of our research is to analyze some theoretical and practical aspects of developing presentation skills of future economists in learning Business English. Business discourse views language as contextually situated social action constructed by its social actors and aims to understand how people communicate strategically in an organizational context. The term Business English is used to cover the English taught to a wide range of professional people, and students in full-time education preparing for a business career.

The present paper incorporates studies on formal presentations, spanning different aspects of it at different levels of analysis. Based on the findings it can be concluded that a presentation is defined as “a speech or talk in which a new product, idea, or piece of work is shown and explained to an audience” [3]. Business presentation is described as a professionally oriented and prepared monologic statement, combined with a specific task and situational conditions, which is based on the results of an analytical study of certain problems in the sphere of business activity, has a clear logical arrangement and focused on effective communication, motivation or beliefs of a particular audience based on its basic cultural and socio-demographic characteristics. The participants of a business presentation are the presenter and the audience [4] (Y. Avsiukevych, 2009).

Presentation skills are “the set of techniques and skills required to successfully present oral information to others” [5]. These skills comprise a variety of areas such as the structure of the presentation; pacing, pausing, rhythm and intonation; the body language; etc. Presentations skills are highly important in life (generally feeling comfortable speaking to a person or groups of people) and career (business, sales, training, teaching, etc.).

Analyzing the experience of teaching presentation skills to business students at Petro Mohyla Black Sea State University, we consider it necessary to draw attention to some practical aspects of creating and delivering effective presentations.

Firstly, it is important to motivate learners to present in English, finding out essential drivers and wants. Sometimes, students may already have an excellent level of English but lack the confidence to speak in front of a large group. Or they may wish to widen the repertoire of foreign language to give their presentation skills more impact and coherence.

English speaking professional audiences may have quite different expectations and attitudes to business deals and future economists must adapt their presentation skills accordingly. To this end, Business English course is aimed at Ukrainian students seeking to improve their ability to present effectively and in an easily-accessible form in English.

Secondly, the process of teaching presentation skills is divided into three main parts: preparing presentations, delivering presentations and self-reflection. Consequently, to improve presentation skills business students learn main linguistic devices; structure and signposting in formal presentations; effective use of voice (intonation, rhythm, pacing and pausing); how to use humour; nonverbal communication. Preparing presentations, using slides and visuals, managing questions, delivering presentations, and conducting self-reflection are the key components of an integrated process of developing presentation skills.

Based on these guidelines, students are offered to create their own presentations, which thematically cover various areas of business focused on the formation, development of professional competencies, evaluation and self-esteem (for example, “Presentation of a Company Product / Service”, “Market Research”, “My Business Startup”, “Business Strategy of a Company”, “Leadership in Management”, etc.).

Thirdly, it is also vital that Business English teachers are good presenters themselves, providing examples that will help to improve students' presentation skills.

Thus, presenting in English helps business students to develop active vocabularies and presentation skills to express their ideas as well as techniques for effective speech structuring. Our English language courses also deal with such issues as creating presentation rapport, using visual aids, cultural influences, voice, and body language.

Based on the findings it can be concluded that presentations, especially group ones, allow students to engage in a cooperative activity that requires them to use English to explain their ideas and to negotiate meaning with a larger community of language learners while they are planning and practicing. Formal presentations can be student-centered, significant tasks, which improve the quality of learning Business English by increasing students' motivation and autonomy. However, to achieve success it is important for students to learn the various aspects involved in preparing and delivering a presentation properly. While the suggestions given in this paper are no by means exhaustive, it is hoped that they will provide teachers with some guidelines for how they can use business presentations as a means of improving students' English language skills as well as their professional competences.

References

1. Pettinger, K., Miller, M., Mott, J. Using real-world standards to enhance students' presentation skills. // *Business Communication Quarterly*, 2004. – 67(3). – P. 327-336.
2. Sazdovska, J. How are Presentation Skills taught? Retrieved May, 26, 2016, from <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/proceedings07/Sazdovska.pdf>
3. Presentation. // *Oxford Dictionaries*. Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/presentation>
4. Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання: германські мови” – Київ, 2009. – 21 с.
5. Presentation Skills. // *Collins Dictionary*. Retrieved May, 25, 2016, from <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/presentationskills>

Школа Олена Миколаївна

кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри фізичного виховання,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

м. Харків

Калінін Костянтин Євгенійович

викладач кафедри
спортивно-педагогічних і біологічних дисциплін,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

м. Харків

ПРОФИЛАКТИКА СПОРТИВНИХ ТРАВМ СТУДЕНТОВ ПО МЕТОДУ ДОКТОРА С. М. БУБНОВСКОГО

Ключевые слова: реабилитация, спорт, метод С. М. Бубновского, спортивные травмы, студенты.

Keywords: rehabilitation, sports, method S. M. Bubnovsky, sports injuries, students.

Занимаясь спортом, студенты часто получают различные травмы, которые делятся на тяжелые и не тяжелые. От этого никто не застрахован. Правильная диагностика, профилактика и лечение спортивных травм помогут студентам-спортсменам восстановиться быстрее. Несерьезное же отношение может надолго выбить их из строя и даже привести к повторному травмированию. Современное общество, к сожалению, не может добиться уменьшения травматизма, имеющего различные причины [1, 5]. Одним из выходов из данной ситуации есть использование методики С. М. Бубновского. Организм человека как саморегулирующаяся подсистема в системе «организм – среда» не просто уравнивается со средой, а активно адаптируется к ней. В процессе этой адаптации он, с одной стороны, усовершенствуется структурно и функционально, а, с другой, активно изменяет и адаптирует саму среду [1].

Вследствие этого, движение как основное биологическое качество живой материи, развивается и усовершенствуется вместе с эволюцией живой природы. Наивысшего совершенства движение достигает в филогенетическом развитии человека. В процессе этого развития оно приобретает специфический, качественно новый характер, обусловленный сознательным социально-биологическим характером деятельности человека. Являясь у человека основным средством связи и взаимодействия, активной адаптации и трудовой деятельности, движение используется также и как мощный фактор оздоровления, профилактики, лечения и реабилитации. Различные формы движения, как результат воздействия механической энергии на организм че-

ловека, широко использовались в качестве оздоровительного, профилактического, лечебного и реабилитационного средства еще во времена зарождения медицины.

Кинезитерапия является одной из форм лечебной физической культуры, когда, выполняя активные и пассивные движения, определенные упражнения лечебной и дыхательной гимнастики, достигается конкретный терапевтический результат [2]. Также кинезитерапия представляет собой научно-практическую прикладную деятельность, органично сочетающую и использующую знания анатомии и физиологии, биохимии и биомеханики, медицины и гигиены, психологии и педагогики, физической культуры и спорта, основной целью которой является восстановление, сохранение и улучшение состояния здоровья конкретного индивидуума, способствующее физическому, психическому, духовному и социальному комфорту личности [3].

Цель исследования – эффективность использования кинезитерапии в процессе реабилитации студентов-спортсменов после травм по методу С. М. Бубновского.

Основные результаты исследования. Кинезитерапия включает в себя два раздела (активная, пассивная кинезитерапия). Активная кинезитерапия характеризуется активным и сознательным участием выздоравливающего, который выполняет волевые движения. Этот раздел охватывает использование активных физических упражнений, трудовой двигательной деятельности, ходьбы как одного из видов наиболее автоматизированных двигательных навыков, движений прикладного, профессионального и бытового характера. К этому виду кинезитерапии можно отнести и некоторые активные специализированные кинезитерапевтические методы: проприорецептивное нервно-мышечное облегчение, систему йога, пультерапию и т. д.

Пассивная кинезитерапия охватывает формы и средства, при которых выздоравливающий участвует пассивно, не производит волевых движений. Движение производится или ручным способом другим лицом, или при помощи специальных аппаратов и приспособлений, которые имитируют обычные физиологические движения (пассивные физиологические упражнения), или же производятся движения отдельных тканей или частей тела при помощи специально организованных методических систем (массаж, ручные манипуляции, механотерапевтические процедуры, электромиостимуляция, массаж под водой и т. д.).

Профилактика и реабилитация правильными движениями предполагает адаптированные, постепенно возрастающие силовые воздействия, определенные строго индивидуально для каждого конкретного студента, с учетом его жалоб, анамнеза, возрастных, половых, анатомо-физиологических и других особенностей, наличия и тяжести сопутствующих заболеваний. Постепенное обучение правильным (простым и сложным) движениям приводит к их нейрорефлекторному закреплению и восстановлению трофики и обмена веществ в опорно-двигательном аппарате и нервной системе. Лечение по методу С. М. Бубновского осуществляется, чаще всего, с помощью специальных специфических тренажеров.

Одним из основных требований при прохождении лечебно-диагностического, реабилитационно-профилактического или спортивно-оздоровительного кинезитерапевтического курса на подвесных и других тренажерах является правильное дыхание, иначе всякое движение, выполняемое в рамках программы занятий, утрачивает свой лечебный эффект.

Методика доктора С. М. Бубновского подходит как для людей, желающих поддержать свой организм в рабочем и здоровом состоянии, так и для людей, столкнувшихся с болезнями опорно-двигательного аппарата, или же получивших травмы. Комплексная методика профессора ориентирована на укрепление мышечных тканей и улучшения общего состояния организма. К выполнению того или иного комплекса упражнений следует подходить ответственно и систематически. С. М. Бубновский не придумывает упражнения, он лишь систематизирует их, а также разрабатывает тренажеры, следовательно, обязанностью пациента, использующего данные методики, является активное преодоление возникающей боли. Предполагается, что таким образом формируется новый поведенческий стереотип, присущий здоровому человеку, который не боится и не зависит от проявлений болезни [4].

Выводы. Исходя из вышеизложенного, методика применяемая доктором С. М. Бубновским, позволяет вернуть здоровье позвоночника и суставов без лекарств и операций, что подтверждает правильность и практичность данной методики, которой является – кинезитерапия, главной целью этой методики, является точная диагностика, выявление истинной причины и применение правильной физической нагрузки студентов-спортсменов.

Благодаря методике доктора С. М. Бубновского, целью которой есть повышение качества жизни человека, путем избавления его от боли и восстановления функций опорно-двигательного аппарата, каждый год более 10000 людей получают возможность вернуть себе здоровье.

Список литературы:

1. Бубновский С. М. Практическое руководство по кинезитерапии / С. М. Бубновский. – М., 1998. – 21 с.
2. Бобков Г. А. Термопроцедуры и кинезиотерапия: Материалы научно-практической конференции // Профилактика и лечение заболеваний костно-мышечной системы человека по методу Бубновского С. М. / Г. А. Бобков. – М.: Астрейя-центр, 2008. – 43 с.
3. Бубновский С. М. Теория и методика кинезиотерапии методическое пособие / под ред. С. М. Бубновского. – М., 1998. – 56 с.
4. Бубновская Л. С. Адаптивная физкультура с основами кинезитерапии / Л. С. Бубновская, С. Г. Лукьянычев. – М.: Астрейя-центр, 2008. – 96 с.
5. Калинин К.Е. Реабилитация в спорте по методу С. М. Бубновского: Материалы V Междунар. научно-практ. конфер. (21-22.04.2016, Харьков) / К. Е. Калинин, А. А. Суровов. – Х.: ХГПА, 2016. – С. 149-152.

КРИТЕРІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Ключові слова: Комунікативний, компетентнісний, критеріально орієнтований, тестовий контроль, професійний.

Формування комунікативної компетентності студентів вищої школи згідно з європейськими стандартами передбачає наближення їхньої мовної підготовки до обставин майбутнього фахового спілкування. Значну роль у цьому процесі відіграє система оцінювання набутих умінь і навичок – природний внутрішній механізм саморегуляції освітнього процесу, активними учасниками якого мають бути як викладач, так і студент.

Критеріальне орієнтоване оцінювання, будучи скерованим на визначення **рівня** засвоєння навчального матеріалу за відповідними критеріями, дозволяє викладачеві зіставляти знання і вміння студентів (правильно виконані завдання) з планованим обсягом знань і умінь, обов'язковим для засвоєння. Найчастіше це реалізується за допомогою тестів, оскільки саме тестування уможливорює не лише ознайомлення студента з основними параметрами оцінювання виконаної ним роботи, а й активне обговорення з ними цих параметрів. Це знімає напругу і робить ситуації перевірки знань студентів психологічно комфортними. До того ж критеріально орієнтоване оцінювання сприяє аналізу застосованої викладачем стратегії навчання, дозволяє оцінити її педагогічну ефективність. Зважаючи на те, за якими критеріями більшість студентів отримує максимальні або мінімальні бали, викладач може зробити висновок про доцільність методики навчання та шляхи її удосконалення.

На сьогодні більшість вчених вважає, що тестовий контроль, зважаючи на єдині вимоги, рівень об'єктивності, зменшення витрат навчального часу на його проведення скорочує навчальне навантаження та істотно підвищує мотивацію навчання і зацікавленість студентів (1 – 3).

При розробленні критеріїв професійно орієнтованого тестування необхідно чітко визначати різні аспекти та розшифрувати поняття, які слід засвоїти. Важливо, що такі критерії мають охоплювати усі актуальні питання, передбачені програмою курсу. За окремими параметрами викладач має оцінити виконання студентом предметних завдань, а студент повинен розуміти, що від нього вимагають і за якими критеріями будуть оцінювати його знання.

Розглянемо це на прикладі вивчення особливостей наукового медичного тексту на заняттях з української мови у вищій медичній школі. Ґрунтовно досліджувати науковий текст, напрацьовувати навички створення власного наукового продукту студенти починають у вищому навчальному закладі, маючи зі школи базові знання

з наукового стилю мовлення. В українських університетах така робота проводиться в межах курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вітчизняних студентів 1-го курсу. Навчальна програма передбачає актуалізацію знань студентів зі стилістики сучасної української мови, акцентуючи увагу на двох аспектах – науковому та діловому мовленні, оскільки саме вони становлять основу фахового спілкування. На вивчення теми «Науковий стиль мовлення» виділено 10 годин (аудиторна та самостійна робота студентів). В межах цих навчальних годин проводиться аналіз текстів основних жанрів наукового стилю (анотації, відгуку, реферату тощо), після чого студенти пишуть наукову роботу (анотацію чи реферат). Вони повинні знати критерії оцінювання цієї роботи, так само як і критерії оцінювання кожного завдання. Згодом під час контрольного критеріально орієнтованого тестування, яке демонструє рівень набутих знань, можна перевірити повноту і якість вивчення програмового матеріалу, міцність сформованих умінь і навичок з української мови як фахової. Ми вважаємо оптимальним критеріально орієнтоване тестування як різновид педагогічного контролю, бо воно дає можливість перевірити, наскільки повно студент засвоїв необхідний обсяг знань, умінь і навичок. У цьому випадку достатньо не надто велика кількість завдань, оскільки вони обмежені конкретним стандартом, що передбачає відповідний обсяг матеріалу.

При критеріально орієнтованій інтерпретації для діагностики заздалегідь заданого рівня підготовленості доцільно використовувати не лише тести у традиційному розумінні, а також сукупність різноманітних завдань з відкритою відповіддю. Це дає можливість швидко та економно в часі виявити рівень навчальних досягнень студентів та перевірити сформованість професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, критеріально орієнтоване тестування є важливою складовою навчального процесу, що значною мірою допомагає розв'язанню проблем, пов'язаних із великим обсягом знань і дефіцитом навчального часу. Такий вид оцінювання сприяє формуванню навичок самоаналізу і самоконтролю студентів, що є надзвичайно важливим чинником сучасного освітнього процесу.

Література

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. – М. : МИСиС, 1989. – 176 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
3. Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

MOTIVATION THROUGH BEING MOTIVATED

Abstract. *Importance of motivation among students and teachers and their cooperation is crucial nowadays. It is an important element for modern development if both teachers and students want to be up-to-date. It is necessary to pay attention to feedback from both sides. Teachers are the source of knowledge that can be shared with the students and other teachers. In cooperation and collaboration they find the ways to work on external and internal motivation,*

Key words: motivation, knowledge management, learning, interest, feedback.

Knowledge and the process of studying have become a highly discussed issue all over the world. Nowadays we are greatly concerned with the question of motivation that leads to knowledge obtaining. What is more important for teachers is knowledge sharing. Living in technological era makes us feel some necessity of being up-to-date.

We often speak about motivation as the main challenge that a teacher has to overcome. Being teachers we forget how much it matters for students to be interested not only in the subject but what is more important in the process of learning. It should not be some kind of obligation that is put on them during the process of studying. As teachers we think that we control the situation in the class but it is quite different because without students' interest there is no use trying to move on. [1] How is it possible to generate motivation and why is it so important especially for teaching English for specific purposes?

First, it is necessary to have some knowledge that you can share. The next step which is about collaboration means to create knowledge within the system. It is stated that "...knowledge management is fundamentally about making the right knowledge or the right knowledge sources (including people) available to the right people at the right time." [2] Sharing is one of the initiatives we all have to keep in mind. It will make us perfect leaders. It can turn the routine of teaching into the adventure of searching constant improving the working conditions and understanding what we all are doing.

As for the knowledge management tools used in universities and at work in general I can say that people are not using much of these. But they are trying to do their best to use some of these to facilitate the process. There are a lot of departments at the university and there is Intranet to communicate with different departments, to let the students know about the tasks and to share the tasks and to find some documents people need in their work that are usually located in the university network. Every department is responsible for its work. Sometimes, still, it is necessary to communicate face-to-face to solve the problems or to discuss something.

As for non computer based tools people are arranging some meetings and conferences, sometimes some kind of exhibitions where they can show the achievements of the students and share some experience and knowledge in a particular sphere with others. Unfortunately, it happens not very often. I would like it to happen more often. These kinds

of arrangements are becoming more and more popular and it is for better, because, at last, people have come to understanding that arranging something and sharing with others is what we all need in our modern world. If we share we get much more back. In order to create something more powerful we have to show what we know and what we can do with it if we accept other people.

Concerning the system we might adopt to the working context something about active involving people in the process of gathering, sharing, discussing and changing the situation. [3] The previous system of communication between administrative part and teachers should be changed.

A learner has to have a very strong motivation as it influences his/her further learning and attitude towards the language. [5] Students realize that being in the class and learning English and doing the tasks they can form self-expressing atmosphere, and feel that the structure and essence of the language learning is their own creation. They rule what is going on. They should take some self-directed steps to control their activities outside the class. Their participation characterizes internal motivation. External motivation is characterized by the role of the teacher who should be some kind of a significant other whose attitude towards the language, his teaching and the learners forms the students' perception of the course. [3] There always exist dual objectives to learn for development and to keep the students being motivated.

There should be some kind of connection that leads to feedback. Students should feel free to express themselves the way they like. They can share the stories that happened to them during last weekend and so on and so forth. Speaking in public causes fear and doubts, especially if the student has to tell about his/her professional issues. It may be difficult to pay attention to every student and his/her needs, though to make progress they have to understand that speaking and communicating is the best way to step forward. [4]

One of the ways make everybody be involved is the task of preparing some news to tell in English. It may be about international or local news. The matter of news can leave nobody indifferent. Thus, every student may be interested in being the part of the process. Teaching ESP requires special attitude as the subject is connected with the special issue matter in the field of study.

Games of asking and answering are very useful. Students can bring something themselves whether it is about photos of some celebrities they admire and want to tell about or the songs they like with the lyrics so everybody can sing. Then it is possible to discuss the main idea of the song. For social workers it is a useful model of finding the problem and showing all possible way outs.

While studying primitive societies where, they can play a role game where they have to choose the roles themselves. They can even make up some of them. Their main task is to act according to the flow of the situation. After this there is analysis what the problem is and how it is possible to solve it judging from the professional point of view.

Use different ways of breaking the ice if you meet for the first time but be always sure that all students are treated equally.

The main aspects of successful motivation: tolerance, which is not only about the way a teacher treats a students, but how a teacher make all students respect each other in the process of learning; self-perfection and development of the students; the atmosphere of activity, and positive energy.

REFERENCES

1. Anthony, L. (1999). English for Specific Purposes: What does it mean? Why is it different? – Режим доступа: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html> (Дата обращения: 21.10.2015).
2. Frost, A. (2013). Knowledge management systems. – Режим доступа: <http://www.knowledge-management-tools.net/knowledge-management-systems.html> (Дата обращения: 13.06.2015).
3. Gherardelli, P. (2006). Hands On: An Initiative for the Development of ESP Teaching and Learning. – Режим доступа: http://www.pixel-online.net/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/LBV15-Gherardelli.pdf (Дата обращения: 24.05.2016).
4. Katsara, O. (2008). Aspects of Motivation within the context of an ESP course. – Режим доступа: http://www.esp-world.info/Articles_19/Motivation_survey_ESP_world_journal.pdf (Дата обращения: 04.08.2015).
5. Rost, M. (2006) Generating Student Motivation. – Режим доступа: <http://www.pearsonlongman.com/ae/worldview/motivation.pdf> (Дата обращения: 09.12.2015).

Малихін О.В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри
романо-германських мов і перекладу
Національного університету
біоресурсів України

Шерстюк Л.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови
Чорноморського державного університету
імені Петра Могили

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття пропонує різні підходи до структурування поняття «професійна компетентність» з точки зору психології та педагогіки. Авторами запропоновано сукупність взаємопов'язаних компетентностей, за допомогою яких формується професійна компетентність викладача філологічних дисциплін.

Ключові слова: професійна компетентність викладача філологічних дисциплін, психолого-педагогічна компетентність, фахово-предметна компетентність, методична компетентність, методологічна компетентність, самоосвітня компетентність.

Key words: professional competence of philology disciplines teacher, psychological and pedagogical competence, professional competence, methodical competence, methodological competence, self-educational competence.

Головне завдання сучасної системи освіти – створення умов для якісного навчання. Впровадження компетентнісного підходу – це важлива умова підвищення якості освіти. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєвоважливих компетентностей дає людині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, формує здатність особистості швидко реагувати на запити часу. Беручи до уваги інтернаціоналізацію освіти, найважливішим викликом часу є формування іншомовної компетентності студентів, що великою мірою залежить від якісної професійної підготовки викладачів філологічних дисциплін.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання певного комплексу дій конкретним студентом. З точки зору іншомовної компетентності, – це опанування певного обсягу мовного матеріалу та реалізація його в процесі усної або писемної комунікації.

У рамках даної проблематики метою статті є структурний аналіз поняття «професійна компетентність викладача філологічних дисциплін» та виокремлення його функціональних компонентів.

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес посідає важливу роль у сучасній науковій думці. Питання, пов'язані з визначенням компетентності

знайшли відображення у роботах вітчизняних та зарубіжних авторів. Зокрема, Н. Бібік, І. Зімня, О. Овчарук, В. Серіков, А. Хуторской розглядають компетентнісний підхід як синтез діяльносної та особистої складової, який виявляється в ході виконання студентами певної діяльності або комплексу дій. О. Дахін представляє компетентність як сукупність необхідних знань і здібностей для аналізу, висновків й прийняття ефективних рішень [2]. І. Татаренко розглядає компетентність як важливе новоутворення особистості, що виникає в процесі оволодіння професійною діяльністю [21].

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки декларує необхідність модернізації структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу [11, 3].

Міжнародна комісія Ради Європи визначає компетентність як загальні або ключові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові уявлення, опори або опорні знання [13].

Експерти країн Європейського Союзу зазначають, що компетентність це здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо взаємодіяти в міжособистісних відносинах. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти стверджує, що компетентність складається з набору знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції. Компетентність є сукупністю фізичних та інтелектуальних якостей і властивостей, необхідних людині для самостійного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими [7].

У рамках проекту ПРООН «Освітня політика і освіта «рівний-рівному» було визначено наступний перелік компетентностей: базові, основні, надпредметні та міжпредметні, загальногалузеві та предметні. Робочою групою з питань впровадження компетентнісного підходу було виокремлено навчальну компетентність (уміння вчитися), соціальну, громадянську, підприємницьку, загальнокультурну, компетентність з інформаційних та комунікативних технологій, здоров'язберігаючу.

Ю. Петрожалко зазначає, що компетентнісний підхід до підготовки фахівців у вищому навчальному закладі можна представити як взаємопов'язаний процес, який складається з трьох видів компетентностей: ключові компетентності, загальногалузеві (модульні) та предметні (професійні) компетентності [14, 177-180].

Посилена увага до цього поняття зумовлена також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються оновлення освіти. У рамках Бернського симпозіуму було відзначено, що в середній школі має бути закладено фундамент компетентностей, щоб дати підростаючому поколінню шанс досягти успіху та підготуватись або до самостійного життя, або до отримання вищої освіти [19]. При цьому Рада Європи визначила такі групи ключових (інтегрованих) компетентностей: політичні, соціальні, міжкультурні, комунікативні, інформаційно-технологічні, здатність вчитися протягом усього життя.

В американській когнітивній психології поняття «компетентність» розглядається як чинник детермінації самовідчуття особистості, її поведінки й самооцінки. На думку американських учених Р. Маслоу, К. Роджерса компетентність більше співвідноситься з загальною характеристикою індивіда, ніж з характеристикою його професійної діяльності [9]. Таким чином, очевидно, що в психологічних дослідженнях компетентність розглядається з двох позицій: як рівень професійного розвитку суб'єкта та як елемент його загально психологічної характеристики.

З точки зору соціальної психології поняття «компетентність» трактується як досконале знання своєї справи, сутності виконаної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення поставленої мети [15]. Дж. Брунер пропонує розглядати компетентність як складову професіоналізму, тобто сукупність якостей, притаманних найбільш авторитетному спеціалістові, таких якостей, рівня яких повинен досягти кожен індивід у процесі оволодіння професією.

З наведених вище визначень можемо зробити висновки, що компетентність є якісною характеристикою професіоналізму особистості в будь-якій сфері діяльності. В системі освіти професіоналізм викладача є одним із головних чинників, що визначають ефективність навчання та якість реалізації основних педагогічних функцій. Питання професійної майстерності та компетентності викладача досліджували Н. Басова, В. Беспалько, В. Загвязинський, В. Козаков, В. Кремень, О. Пехота, О. Савченко Д. Чернілевський, В. Якунін та багато інших.

Б. Гершунський визначає професійну компетентність як рівень професійної освіти, досвіду та індивідуальних здібностей людини, її мотиваційні прагнення до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творче та відповідальне ставлення до справи. Саме відрівня професійної компетентності учителя залежить результативність освіти [3, 74].

С. Молчанов декларує, що поняття «професійно-педагогічна компетентність» визначається обсягом компетенцій та окреслює коло повноважень у сфері професійно-педагогічної діяльності. У більш вузькому розумінні професійно-педагогічна компетентність це коло питань, у яких відображає соціально-професійний статус і професійно-педагогічну кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, що забезпечують можливість реалізації певної професійної діяльності. [10].

На думку дослідників О. Міщенко, Г. Саранцева, В. Сластьоніна, С. Спіріна професійна компетентність майбутніх вчителів має будуватися на засадах імітаційного моделювання педагогічної діяльності. Автори вважають, що учитель, який реалізує педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів, є професійно-компетентним.

Е. Нікітін відзначає, що професійна компетентність учителя включає сукупність його гуманістичних орієнтацій і здатність бачити педагогічну реальність, володіння педагогічними технологіями, реалізацію розвиваючого та особистісно орієнтованого навчання [12, 7].

Л. Дибкова виокремлює такі основні компоненти професійної компетентності викладача:

- знання та навички з навчальної дисципліни, її орієнтацією на майбутню професійну діяльність студентів;
- високий рівень комунікативної компетенції;
- дидактичні вміння;
- достатній досвід викладання задля вільної перекомпозиції матеріалу дисципліни за необхідності; постійного оновлення змісту; вільної вербалізації навчального матеріалу;
- організаційно-методичні вміння;

- адекватний рівень самооцінки;
- здатність до самовдосконалення, самоаналізу, саморозвитку, що зумовлює пошук нових методів, форм викладання; аналізу тих чи інших подій у групі чи вчинків окремих студентів тощо;

- висока інформаційна компетентність, що дає змогу використовувати нові інструменти для розвитку інформаційної компетентності студентів, надає доступ до навчального матеріалу без обмежень [2].

О. Столярчук вважає, що професійна компетентність викладача психології складається зі спеціальної предметної, методичної, аутопсихологічної, соціально-психологічної та диференційно-психологічної компетентностей [20].

С. Сидоров у своєму дослідженні поділяє професійну компетентність на 4 складові: професійне самовизначення (стійкі професійні установки, професійно важливі якості, професійна спрямованість), професійна навченість, вихованість та професійний розвиток (професійне становлення, професійний саморозвиток, професійна майстерність і творчість) [17].

З наведених визначень розуміємо, що компетентний викладач володіє достатніми знаннями у відповідній галузі, має належний рівень готовності до професійної діяльності, вмотивована, обізнана, володіє широким спектром умінь та навичок, емоційно-ціннісними орієнтирами, сформованими у процесі освіти і самоосвіти.

Професійна компетентність викладача філологічних дисциплін була предметом наукових досліджень. Зокрема, В. Сидоренко вважає, що компетентність учителя української мови та літератури це особистісна якість суб'єкта, ступінь сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проектно-конструкторської (планувальної), аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному (інноваційному) рівні, забезпечення ціннісно-орієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку і самовдосконалення, так і учня з проекцією на одержання гарантованих досягнень [18, 73].

О. Семенов, стверджує що професійна компетентність учителя української мови і літератури – це інтегральна особистісна якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. У своєму дослідженні автор описує наступні складові професійної компетентності вчителя української мови і літератури: педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, фольклорна, літературна, етнокультурознавча, методична, інформаційна, дослідницька компетенції [16].

На думку В. Коваль професійна компетентність майбутніх вчителів-філологів являє собою набуття компетенцій, що включають отримані знання, набуті уміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку [5].

У дослідженнях В. Блінова, К. Махмурян, Е. Солововой професійна компетентність вчителя-філолога представлена як синтез, нерозривна єдність змістовного

і структурного компонентів, реалізованих через комунікативну компетенцію в галузі рідної та іноземної мов, філологічну, психолого-педагогічну, загальнокультурну соціально-методичну, компенсаторну, компетенції, педагогічне та мовне мислення, особистісні якості [1].

І. Халимон окреслює професійну компетентність вчителя-філолога як результатом оволодіння фахівцем професійними компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною, яка, в сою чергу, поділяється на мовну (лінгвістичну), мовленнєву та соціокультурну) [22, 15].

Н. Козлова відзначає, що професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога – це початковий рівень його професійного становлення та комплекс якостей вчителя (професійно-значима, інтегративна, знання, вміння, навички, педагогічна креативність, комунікативна спрямованість), що забезпечує ефективну освітню діяльність студентів [6].

Професійна компетентність вчителя-філолога представлена в дослідженнях А. Задорожної та О. Ломакіної як інтегративна властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій педагогічної та предметної галузі знань (комунікативна, дидактична, особистісна) [4, 156].

Наведені вище тлумачення терміну «професійна компетентність викладача/вчителя філологічних дисциплін підкреслюють його складність і багатогранність. У ході аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що дане поняття є інтегральною особистісною якістю, що включає сукупність професійних компетентностей і об'єднує у собі теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності) готовності його до професійно-педагогічної діяльності.

У нашому дослідженні ми взяли за основу ключові компетентності сучасного педагога як складові його професійно-педагогічної компетентності, задекларовані О. Малихіним. На думку вченого до складу професійної компетентності викладача вищої школи належать психолого-педагогічна, фахово-предметна (сукупність предметних компетентностей), методична, методологічна та самоосвітня компетентності. Комплекс взаємопов'язаних компетентностей має певну структуру та ієрархію і формується в процесі психолого-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі [8].

Отже, професійна компетентність викладача філологічних дисциплін передбачає, що викладач філологічних дисциплін має ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку для розв'язання навчально-виховних завдань та підготовки випускників з прийнятними для суспільства психологічними якостями. Фахово-предметна компетентність викладача філологічних дисциплін є його філологічною компетентністю, яка демонструє його якості фахівця-філолога в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички точно і лінгвістично правильно використовувати терміни в усному й писемному професійному мовленні, бездоганно володіння нормами сучасної літературної мови, бути лінгвістично освіченим, мати розвинене мовне чуття та широку ерудицію.

Методична компетентність викладача філологічних дисциплін передбачає обізнаність у методиці викладання мови та літератури, володіння знаннями та пев-

ним спектром навичок опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі, користування словниками різних типів, граматики, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками задля урізноманітнення занять та мотивації студентів до навчання. Володіння низкою засобів підготовки студентів до контрольної-оцінювальної діяльності, моніторингу, уміння створювати програмно-тематичні комплекси пов'язані з методичною та методологічною компетентністю викладача філологічних дисциплін. Водночас, методологічна компетентність формується в процесі написання курсових проектів та магістерської роботи, коли студенти вправляються в аналізі джерельної бази, виявленні технологій та інновацій у дослідженнях педагогів та психологів тощо. Розуміння необхідності постійного удосконалення мовної культури, мовленнєвих навичок, пошук нових форм, методів та засобів навчання, спираючись на власну внутрішню мотивацію та досвід, приводять до усвідомлення необхідності самовдосконалення та саморозвитку, що складають самоосвітню компетентність викладача філологічних дисциплін.

Аналізуючи представлені компоненти, ми стверджуємо, що вони є системоутворюючими для діяльності викладача філологічних дисциплін, яка полягає не тільки у ефективному проведенні навчального процесу з мови та літератури, але й у вмінні оцінити особистісний і професійний розвиток, аналізувати тенденції розвитку педагогічних технологій та обирати найкращі методи та форми проведення навчальних занять, оцінювати соціально-психологічний клімат у групі студентів, проектувати ефективні групові, індивідуальні та самоосвітні заходи та розробляти на компетентному рівні завдання для оцінювання навчальних результатів та рефлексії.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Предметом подальших наукових розробок може бути опис структурних компонентів професійної компетентності викладача філологічних дисциплін та визначення шляхів оптимізації цього процесу.

Список використаних джерел

1. Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
2. Дибкова Л. М. Професійна компетентність викладача ВНЗ при проведенні контрольних заходів //Л. М. Дибкова/ [Електронний ресурс] режим доступу: <http://pandia.ru/text/79/488/6373.php>
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
4. Задорожная А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством / А. В. Задорожная // Материалы международной научно-практической конференции. – Пятигорск, 2002. – С. 155–158.
5. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 455 с.
6. Козлова Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 301. – С. 174–177.

7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Малихін О. В. Ієрархія компетентностей сучасного педагога // О. В. Малихін/ зб. матер. Міжнарод. наук. конф. до 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи – С. 65-75. [Електронний ресурс] режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3823>
9. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 1999. – 560 с.
10. Молчанов С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений / С. Г. Молчанов. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т. – 1998. – 255 с.
11. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
12. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации : проблемы и перспективы развития / Э. М. Никитин // Народное образование. – 1999. – № 7–8. – С. 5–14.
13. Педагогічні соціалізації: європейські обриси. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
14. Петрожалко Ю. В. Особливості застосування компетентнісного підходу до вивчення курсу «Українська мова професійного спрямування» у ВНЗ України / Ю. В. Петрожалко // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 86. – Вип. 73 : Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могилы. – 2008. – С. 177-184.
15. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / Константин Константинович Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – С.46.
16. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
17. Сидоров С. В. Структура профессиональной компетентности / С. В. Сидоров // [Електронний ресурс] режим доступу: <http://sv-sidorov.ucoz.com>
18. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1. – С. 72–77.
19. Совет Европы // Ключевые компетенции для Европы : симпозиум, Берн, Швейцария, 27–30 марта 1996. – Дос. DECS (ES) Sec (96) 43.
20. Столярчук О. А. Динаміка особистісної та професійної самооцінки майбутніх учителів / О. А. Столярчук // Актуальні проблеми сучасної психології : матеріали Всеукр. студ. Наук. інтернет-конф. (Одеса, 20-21 квітня 2010 р.). – Одеса: СМІЛ, 2010. – С. 15–18.
21. Татаренко І. І. Компетентність – вимога сучасності / І. І. Татаренко // Світло : наук.-метод., інф.-пзн. освітній часопис. – 1996. – № 1. – С.32.
22. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності вчителя з другої спеціальності «Іноземна мова» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Й. Халимон. – Житомир, 2009. – 20 с.

Шевченко І.В.

кандидат педагогічних наук
МНУ ім. В.О.Сухомлинського

Безпалько Н.

МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 606 гр.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАГІСТРАНТІВ ЛІНГВІСТИКИ

У статті розглядається питання, що пояснює поняття «аудитивна компетенція», звертається увага на чинники, що впливають на формування іншомовної аудитивної компетенції, а також розглядаються етапи формування іншомовної аудитивної компетенції.

Ключові слова: іншомовна аудитивна компетенція, чинники, етапи, вміння, навички, знання

The article deals with the issues concerning the concept of “the auditory competence”, special attention is payed to the factors that influence on the formation of foreign language auditory competence and stages of foreign language auditory competence are observed.

Key words: foreign language auditory competence, factors, stages, abilities, skills, knowledge.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку методичної науки аудіювання розглядається як фундаментальне вміння у процесі навчання іноземної мови (ІМ), оволодіння яким є важливою умовою володіння іноземною мовою в цілому. Хоча навчання аудіювання здається легким, спостереження методистів за навчальним процесом засвідчили, що, якщо спеціально не навчати сприйманню на слух, аудитивні вміння не розвиваються, оскільки сприймання та розуміння мовлення на слух є досить складною психічною діяльністю. Таким чином, цілеспрямоване формування вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є дуже важливим на всіх етапах навчання.

Аналіз досліджень публікацій. Проблемі навчання іншомовного аудіювання студентів приділяли увагу такі вчені, як О. Бочкарьова, А.Ветохов, С.Гапонова, Н.Жеренко, О.Склярєнко, Л. Ягеніч, А.Аbrams, S.Duker, M.Hockett та ін. Вчені дотримуються точки зору, що формування іншомовної адитивної компетенції зумовлено необхідністю її дослідження в контексті компетентнісного підходу.

Мета статті полягає в охарактеризуванні методики формування іншомовної адитивної компетенції враховуючи сучасні тенденції та умови розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Аудитивна компетенція – це здатність слухати тексти на мові оригіналу різноманітних жанрів та видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого та опосередкованого спілкування. Головними складниками аудитивної компетенції є навички, знання, вміння та комунікативні здібності.

Науковець М.Бобак вважає, що основним компонентом аудитивної компетенції є такі вміння, як: мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та консультативні.

Перші вміння, тобто мовленнєві, включають:

- вміння виокремлювати основні факти без урахування другорядних;
- вміння виокремлювати головну інформацію аудіотексту на мові оригіналу та прогнозування його подальшого змісту;
- вміння частково розуміти потрібну інформацію прагматичних текстів базуючись на мовний контекст.

Іншомовна аудитивна компетенція у студентів обумовлена рівнем сформованості мовленнєвих навичок, таких як:

- фонетичних навичок розпізнавання та сприймання окремих звуків та їх сполучень у мовленнєвому потоці, а також різноманітних інтонацій;
- лексичних навичок виявлення звукових образів лексичних одиниць та їхнього безпосереднього розуміння;
- граматичних навичок виявлення на слух граматичних форм і передбачення синтаксичних структур [2, С. 84-86].

На думку науковця С.Ніколаєва, до складу іншомовної аудитивної компетенції магістрантів входять декларативні та процедурні знання. Яскравими прикладами декларативних знань є мовні знання (фонемі, інтонемі, лексичні одиниці, граничні структури тощо) та країнознавчі знання (фонові знання про культуру країни, мова якої вивчається). Процедурні знання ж в свою чергу включають соціокультурні знання, скажімо такі як мовленнєва та не мовленнєва поведінка носіїв іноземної мови у процесі аудіювання [4, С. 193].

Головними рисами аудіювання як самостійного виду діяльності є:

- аудіювання за характером мовленнєвого спілкування відноситься до усних видів мовленнєвої діяльності;
- за роллю в процесі акту комунікації аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності;
- форма перебігу аудіювання, яка буває внутрішньою та невираженою. Предметом аудіювання є чужа думка, котра є закодованою в аудіо повідомленні і яку необхідно розкодувати;
- продуктом аудіювання є умовивід, а результатом – розуміння сприйнятого змісту та мовленнєву або не мовленнєву поведінку слухача, котрий може як відреагувати на почуте, а може й запам'ятати почуту інформацію до певного періоду часу, коли вона йому стане в нагоді.

Різниця між аудіюванням та слуханням полягає в тому, що слухання це лише акустичне сприйняття звукоряду без будь-якого розуміння його змісту.

Психофізіологічними механізмами аудіювання є мовленнєвий (тобто інтонаційний та фонетичний) слух, антиципація (ймовірне передбачення), пам'ять та артикулювання (внутрішнє промовляння). В реальній комунікації механізми аудіювання функціонують майже синхронно.

Розпізнавання та антиципація можуть здійснюватися лише за наявності довготривалої пам'яті. Завдяки цього виду слухач порівнює мовленнєві сигнали, котрі надходять до його мозку через слуховий апарат, з тими стереотипами, які існують у його свідомості.

Короткотривала пам'ять є іншим видом аудитивної пам'яті. Вона утримує сприйняту інформацію протягом перших 10-ти секунд. За цей дуже короткий період

починає відбиратися найсуттєвіша інформація для слухача у момент мовлення. А от останнім видом аудитивної пам'яті є оперативна пам'ять. Цей вид пам'яті допомагає слухачеві утримувати сприйняту інформацію протягом деякого часу, якого слухачеві треба для осмислення виразу чи завершеного фрагменту. Оперативна пам'ять здатна утримувати інформацію значно довше, ніж 10 секунд.

Як стверджує дослідниця О.Бігич, аудіювання починається зі сприйняття мовлення, під час якого завдяки механізму артикулювання (чи внутрішнього промовляння) слухач перетворює звукові образи в артикуляційні. Майбутнє розуміння тексту на пряму залежить від внутрішнього озвучування. [1, С. 175-187].

Формування іншомовної компетенції залежить від таких чинників, як: умови сприйняття аудіоповідомлення, індивідуально-психологічні особливості самого слухача (мається на увазі рівень сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо), а також мовні характеристики аудіо повідомлення.

Залежність перебігу аудіювання від умов сприйняття аудіоповідомлення визначається його темпом, обсягом та кількістю пред'явлень. Темп аудіоповідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і ефективність запам'ятовування. Темп мовлення тісно пов'язаний з такими засобами його виразності як ритм, голос та особливо паузи (дихання, синтаксичні та несинтаксичні паузи).

За словами науковця Шамова А.М., успішність перебігу аудіювання також залежить від індивідуально-психологічних особливостей самого слухача: його кмітливості, вміння слухати й швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку і т.п.

Успішність перебігу аудіювання зумовлюється також мовними особливостями аудіо повідомлення, як-то наявності фонетичних, лексичних та граматичних труднощів. Фонетичні труднощі вважаються основними труднощами аудіювання, особливо на початковому ступені навчання іноземної мови. Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні лексичних одиниць та їх різноманітності, а й під час вживання лексичних одиниць у переносному значенні, наявності лексичних одиниць без інформаційного навантаження та фразеологічних зворотів. Граматичні труднощі пов'язані з синтаксисом та морфологією. Сприймаючи якийсь відрізок речення чи то фразу, студент має розчленовувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та оцінити їх роль у висловлюванні [3, С. 253].

Етап формування іншомовної аудитивної компетенції на рівні виразу передбачає навчальні дії, спрямовані на розуміння аудіо повідомлень, побудованих на знайомому матеріалі; розуміння аудіо повідомлення з незнайомим мовним матеріалом; розпізнання початку аудіо повідомлення та його завершення.

Етап формування іншомовної компетенції на рівні понадфразової єдності передбачає навчальні дії, націлені на розуміння монологічного аудіо повідомлення, побудованого на знайомому матеріалі; міні діалогів з визначенням характеру взаємодії співрозмовників шляхом віднесення сприйнятого діалогу до одного з відомих студентам функціональних типів.

Етап формування іншомовної аудитивної компетенції передбачає навчальні дії, котрі мають на меті розуміння монологу, побудованого на знайомому матеріалі, шляхом поділу тексту на смислові частини або виділення інформаційних віх; діалогу, побудованого на знайомому матеріалі тощо [5, С. 55-61].

Висновки. Загалом рівень розвитку здібностей до аудіювання перевіряється опосередковано через особливості іншомовного спілкування чи безпосередньо шляхом опитування, анкетування, тестування.

Вагомість аудіювання як виду іншомовної мовленнєвої діяльності підкреслює те, що рівень сформованості іншомовної аудитивної компетенції зумовлює ефективність формування компетенції у говорінні.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей // Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : [навч. метод. посібник] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В. та ін.]. – К. : Ленвіт, 2011. – С. 175-187
2. Бобак М.І. Аудитивна компетенція як один із видів комунікативної діяльності при вивченні англійської мови [Текст] / М. І. Бобак, М. Л. Кушик, І. А. Прокоп [та ін.] // Медична освіта. – 2011. – N 4. – С. 84-86. – Бібліогр. в кінці ст.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс : [уч. пособие] / отв. ред. А. М. Шамов. – 2е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – С. 253
4. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах : посібник для студентів/ С. Ю. Ніколаєва, Г. С. Бадаянц.– К.: Ленвіт, 2001. – С. 193
5. Хоменко О. Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства [Текст] / О. Хоменко // Вища освіта України. – 2012. – N 2. – С. 55-61

Шевченко І.В.

кандидат педагогічних наук,
МНУ ім. В.О.Сухомлинського

Омельчак Н.В.

студентка МНУ ім. В.О.Сухомлинського

ОСНОВНІ ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стаття присвячена формуванню англійської мови під впливом історичних подій. Увага звертається на періоди формування англійської мови.

Ключові слова: Англосаксонський період, дієвідміна, діалект, орфографія, запозичення.

Keywords: Anglo-Saxon period, Conjugation, dialect, orthography borrowings.

Постановка проблеми. Період формування англійської мови поділяється на три основні етапи: давньоанглійський, середньоанглійський та новоанглійський. Ці етапи позначаються певними історичними подіями, що суттєво вплинули на формування англійської фонетики, граматики та словникового складу.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми формуванню англійської мови під впливом історичних подій приділяли увагу багато вчених, а саме І.Іванова, І.Ліш, Т. Расторгуєва, Л.Чахоян та ін.

Мета статті. Мета статті полягає у встановленні зв'язку історичних подій, що відбувалися у даний період, з процесом формування англійської мови під їх впливом протягом кожного періоду.

Виклад основного матеріалу. Англійська мова, як і будь-яка інша – це живий організм. У процесі формування англійська мова також зазнавала різні зміни під впливом величезної кількості історичних подій.

Британські острови за свій довгий період існування не раз піддавалися іноземним завоюванням. Сучасна англійська мова являє собою суміш мов, на яких говорили завойовники.

Процес формування англійської мови поділяється на три періоди.

Першим виділяють **англосаксонський період, або давньоанглійський період**. Першими на острови завітали римляни. Після двох невдалих спроб завоювання в 55 – 54 р до н.е., вони повертаються на острови через майже сторіччя. Разом із ними на островах починається будівництво доріг, розкішних вілл, військових укріплень, карбування перших золотих монет [1].

Англосаксонська мова мала граматичне відмінювання. П'ять відмінків (називний, знахідний, родовий, давальний та орудний), три граматичні числа (однина, двоїна й множина) та три граматичні роди (чоловічий, жіночий, середній). Двоїна притаманна лише першій і другій особам і стосувалась групи людей, що складалась з двох осіб.

Дієслова налічують дев'ять головних дієвідмін (сім сильних і дві слабкі), кожна з численними підтипами, і значну частку неправильних дієслів. Головна відмінність від інших стародавніх індо-європейських мов, зокрема латини, – лише два

види граматичного часу (порівняно із шістьма часово-аспектиними формами латини) і відсутність синтетичного пасивного стану хоча він присутній у готській мові).

Рід іменників був суто граматичний, на відміну від природного роду в сучасній англійській. Не обов'язково граматичний рід збігався зі статтю особи, якщо йшлося про людей. Наприклад, *sēo sunne* (сонце) належить до жіночого роду, *se mōna* (місяць) – до чоловічого, а *þat wif* (жінка) – середнього (порівняймо з нім. відповідниками *die Sonne, der Mond, das Weib*).

Завдяки англосаксонським племенам в англійській мові з'явилися багато назв географічних об'єктів, що збереглися до наших днів. Також такі слова, як *butter, pound, cheese, alum, silk, inch, chalk, mile, mint* – мають загальнонімецькі коріння, запозичені з латини. У 597 році н.е. починається загальна християнізація Британії [2].

У результаті цього з'являються нові слова, наприклад, *school* «школа» – з лат. *schola* «школа», *Bishop* «єпископ» – з лат. *Episcopus* «наглядає», *mount* «гора» – з лат. *montis* (род. від.) «гора», *pea* «горох» – з лат. *Pisum* «горох», *Priest* «священик» – з лат. *presbyter* «пресвітер», *Saturday* – розшифровується як «день Сатурна» – батька бога Юпітера в давньоримській міфології.

Наступним періодом, що виокремлюють в історії англійської мови є **середньоанглійський період**. 1066 в історії Британії – рік початку знайомства зі старофранцузькою мовою. Її з собою привезли нові агресивно налаштовані люди – нормани. Французька стає державною мовою, цією мовою складаються всі офіційні документи, ведеться викладання в школах [4].

У фонетиці визначним явищем є так званий «великий зсув голосних» і ряд інших особливостей, що посилили розбіжність між орфографією і орфоєпією. У морфології триває процес відпадання флексій іменників, прикметників і дієслів; виникає новий, безсуфіксальний спосіб творення слів; усталюється єдина форма множини (-s); прикметники остаточно втрачають форми узгодження, спрощується категорія сильних і слабких дієслів. У синтаксисі спостерігаються основні риси сучасної англійської мови.

Мовознавці трактують англійську мову данного періоду, як змішану. Це відбувається через те, що багато слів, при загальному сенсі не мають спільних коренів. Порівняємо для прикладу ряд слів українською мовою: *голова – глава – головний*. В англійській той же ряд представлений словами: *head – chapter – chief*. Це пояснюється саме змішанням трьох мов. Англосаксонські слова позначали конкретні предмети, звідси слово *head*. З латини – мови науки і освіти залишилося слово *chapter*. Від французької залишилося слово, яке було у побуті знаті, *chief*.

Таке ж розмежування можна знайти в багатьох смислових рядах в англійській мові. Наприклад, розрізняються слова, що позначають назву тварини (слова німецького походження) і назву м'яса цієї тварини (ці слова походять від давньофранцузької). Так, *ox* – бик, *cow* – корова, *calf* – теля, *sheep* – вівця, *pig* – свиня; але *beef* – яловичина, *veal* – телятина, *mutton* – баранина, *pork* – свинина і т. д. [3]

Починаючи з 16 століття, в історії англійської мови виокремлюється **новоанглійський період**. Мешканці островів долучаються до культури континентальних країн за допомогою латини та грецької. Це період розвитку відносин Англії з іншими країнами, і, як наслідок, мова поповнюється запозиченнями з області промисловості, торгівлі та мистецтва.

У цей період відбулося остаточне формування і розвиток національної англійської мови. Закріпленню сталих норм літературної мови сприяє художня література і численні граматичні праці («Коротка граматики англійської мови» У. Буллокара, «Граматики англійської мови» Б. Джонсона і низка словників) [5].

Вчений Л.Верба відзначає, що у результаті формування англійської мови виникають діалекти, що у свою чергу поділяються на **ротичні** (rhotic) і **неротичні** (non-rhotic). Ротичними діалектами називаються діалекти, в яких вимовляється звук *r* в словах на кшталт слова *doctor* (лікар). Ротичним, є, наприклад, шотландський діалект англійської мови, більшість діалектів Північної Америки, індійський діалект. Received Pronunciation, австралійський, новозеландський, південно-африканський діалекти — неротичні варіанти англійської мови [5].

Висновки. Важливість історичних подій та їх вплив на формування англійської мови має велике значення. Формування англійської мови триває і в наші дні. З поширенням грамотності англійська мова сповільнила свою зміну, але вона продовжує мінятися і донині. Останні пів віку англійська мова вважається міжнародною мовою спілкування. Вона характеризується простотою використання правил та багатством словникового запасу.

Бібліографія

1. Иванова И. Хрестоматия по истории английского языка/ И.Иванова, Т.Беляева – Л.: Просвещение, 1980. – 191 с.
2. Ильиш Б. История английского языка/ Б. Ильиш – М.: 1958. – 368с.
3. Костюченко Ю. Історія англійської мови/ Ю.Костюченко – К.: Вища школа, 1963. – 425 с.
4. Расторгуева Т. История английского языка /Т.Расторгуева-М. Просвещение, 1992.- 141с.
5. Верба Л.Г. Історія англійської мови: посібник для студентів та викладачів вищих навч. закладів / Верба Л.Г. — Вінниця : Нова книга, 2004. — 304 р.

Урупа Л.М.

ст.викладач кафедри мистецьких
дисциплін і методик навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ НА УРОКАХ ДИРИГУВАННЯ

У статті розглядаються деякі питання, пов'язані з диригентсько-хоровою підготовкою майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: диригування, хорова партитура, професійна підготовка, учитель музики .

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики потребує комплексних теоретичних знань і практичних навичок. І без диригентсько-хорової підготовки неможлива якісна підготовка сучасного студента. Програма курсу хорового диригування у вищому навчальному закладі передбачає вміння диригувати, читати хорові партитури, володіти музичним інструментом, знати особливості роботи з хором і вміти реалізувати свої знання на практиці. Диригування – одна з основних навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів музики. Звісно, що формування хорового диригента залежить від природних здібностей, але досягнути значного професійного рівня можливо студентам з гарними музичними здібностями, у яких добре розвинений музичний слух, відчуття ритму, такту, характеру твору, форми і стилю, музичного смаку та міри, пам'яті, фантазії, пластичності рук, а також наявності уміння володіти собою, швидко орієнтуватися в партитурі, бути дисциплінованими, ініціативними, наполегливими, ерудованими та високоосвіченими, тактовними в педагогічній діяльності та володіти прекрасними організаторськими здібностями. Лише за цих умов студенти в майбутньому можуть стати високопрофесійними педагогами. Диригування – один із найскладніших видів музичного виконавства, управління колективом музикантів (хором, ансамблем) у процесі вивчення та публічного виконання ними музичного твору. За визначенням І. Маркевича, "...диригування є ... мистецтво, наука і управління" [1, с. 116], яке складається із спеціально відпрацьованих схем жестів. Віддаючи належне мистецтву диригування, необхідно приділяти увагу теорії диригування, яка покликана пояснити цей феномен, перш за, все як управління. Диригування здійснюється за допомогою спеціальних дій, жестів, які передають інформацію від диригента до виконавців, виховують їх. Учений К. Ольхов визначає диригування як "...своєрідний переклад музики на мову жестів, уміння за допомогою набутої техніки диригування, міміки впливати на колектив виконавців, передавати їм свої виконавські наміри" [2, с. 22]. Майбутній диригент – керівник хорового (дитячого) колективу з допомогою диригентських жестів має спілкуватися із виконавцями, забезпечуючи ансамблю злагоду й технічну досконалість виконання, передаючи всі свої художні наміри і творчий задум композитора. Основним завданням ди-

ригента є уважне, максимально точно відтворення авторського задуму, уміння його реалізувати. Загально відомо, що хорове диригування є однією з головних виконавських і практичних дисциплін фахового циклу у процесі підготовки вчителів музики. Системний підхід до проблеми формування професійних якостей диригента-хормейстера вимагає інтеграції психолого-педагогічних, музично-теоретичних та хорознавчих знань, які сформують фундамент у підготовці майбутнього диригента хору. Значення вокально-хорового виховання майбутнього фахівця висвітлюється у роботах українських авторів: М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, О. Ростовського. Проблеми творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядаються у дослідженнях С.Козачкова, І.Мусіна. А окремі проблеми взаємодії хорового колективу з керівником та стилів педагогічного керівництва розкривають відомі керівники хорових колективів А.Авдієвський, .Мінін, К.Птиця, П.Чесноков. Відомі педагоги підкреслюють, що успіх майбутньої роботи вчителя музики в значній мірі залежить від того фундаменту, який буде закладений у навчальному закладі. Автори вважають, що гарним диригентом зможе стати не кожний музикант, адже на відміну від інших виконавців, диригент є не тільки інтерпретатором творів, але й учителем, керівником хору. Під технікою диригування розуміють цілеспрямованість, раціональність та відточеність диригентських жестів, тобто таке володіння диригентським апаратом, коли диригент досягає максимальної точності виконання. Диригентські жести завжди повинні бути чіткими, економними, природними, пластичними та виразними. Від ступеню володіння технікою диригування залежить процес сприймання диригентських жестів хором колективом. Навчальна дисципліна Хорове диригування вивчається студентами протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі, де здійснюється багатогранна навчальна робота з підготовки студента до його майбутньої професійної музично-педагогічної діяльності. Завданнями дисципліни Хорове диригування є розвиток у студентів музичних здібностей (музичного слуху, відчуття ритму, ладу, пам'яті, музичного й творчого мислення, артистизму), формування професійних знань і умінь, що дозволяють здійснювати вокально-хорову роботу в школі, розширення музичного світогляду, засобами впровадження в навчальну програму кращих зразків хорового мистецтва, накопичення репертуарного багажу для подальшого використання в практичній діяльності, формування професійних вмінь та навичок, які дають можливість здійснювати вокально-хорову діяльність не тільки під час уроку музики, а й у позакласній роботі. Успішне вирішення даних завдань є можливим лише за умов оволодіння студентами різними методами вокально-хорових творів та їх виконавської інтерпретації, розширення власного музичного кругозору; відбір та накопичення репертуару для роботи з дитячими хоровими колективами, знати вікові особливості учнів. Хорове диригування об'єднує в собі декілька напрямків діяльності, зокрема:

- Постановка диригентського апарату
- Робота з хоровою партитурою (виконання партитури на фортепіано, спів мелодичних горизонталей та гармонічних вертикалей твору)
- Аналіз хорових творів (історико-стилістичний, музично-теоретичний, вокально-хоровий та виконавський)
- Вивчення творів шкільного репертуару.

Робоча програма планується та затверджується на початку семестру відпо-

відно до індивідуальних здібностей кожного студента, рівня сформованості його знань в галузі музичного мистецтва, та особистих досягнень оволодіння диригентською технікою. Обов'язковими критеріями підбору творів робочої програми студента є доступність, змістовність, художньо-естетична цінність, різноманітність за стилями та жанрами, поступового ускладнення і т.д. У сучасних освітніх умовах система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, як керівників дитячих хорових колективів, у вищій школі спрямована на формування і розвиток професіоналів, здатних здійснювати художньо-творчу діяльність. Але, у свою чергу, це вимагає від студентів опанування навичками самоосвіти, методами роботи з різними за віком хоровими колективами, індивідуальним підходом до навчання, розвитком музично-творчих якостей для продуктивної хормейстерської діяльності, оволодінням комплексом художньо-творчих умінь. Індивідуальна форма навчання, що є основою в опануванні студентами данного предмету, обумовлена специфікою хорового диригування як виконавського мистецтва, дозволяє ефективно вирішувати складні завдання курсу. Дана дисципліна містить великі можливості для розвитку різноманітних напрямів творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Саме в умовах індивідуальної роботи формується особистісна професіограма кожного студента. Перш ніж мати змогу керувати хоровим колективом, студент повинен отримати певний «тренаж». На індивідуальних заняттях студент під керівництвом викладача не тільки тренує власну мануально-рухову моторику, ним засвоюються певні закони складної системи взаємодії керівника-диригента та хору через моделювання різних ситуацій, які виникають при роботі диригента з хоровим колективом. Діалогічна форма спілкування учасників хорової діяльності створює можливості для того, щоб при співробітництві з хормейстером співаки могли розкрити своє творче «обличчя», збагатити один одного. Тому головна мета хормейстера-педагога в роботі з колективом полягає у тому, щоб дати можливість хористам відчути, що вони самостійно створюють художній образ твору, пробудити в них волю і творчу активність. Під час роботи над тим чи іншим хоровим твором відбувається передача диригентом свого власного емоційного стану, розуміння музичних образів хористам-виконавцям. При розучуванні, а особливо – виконанні, головне навантаження при передаванні інформації припадає на руки вчителя-диригента. Саме тоді на 100% відбувається невербальна передача інформації. За допомогою рук, а точніше мануальної, диригентської техніки, вчитель-хормейстер передає наступні засоби музичної виразності: темп, ритм, музичну динаміку, тембральну звукову забарвленість, що сприяє розумінню учнями загального характеру та образу твору. Звичайно, вчитель-хоровий диригент повинен володіти високим рівнем професіоналізму, щоб учні не тільки його зрозуміли, а й відтворили той чи інший твір згідно з його загальним виконавським планом. Під час хорової діяльності спілкування диригента зі співаками в основному відбувається в умовах роботи над певними музичними творами. «Розшифровуючи музичний текст твору, керівник хору і співаки прагнуть вірогідно передати його художній зміст. Розвиток умінь студентів тісно пов'язаний із проблемною побудовою репетицій. Для розуміння і виконання музичного твору велике значення має вміння моделювати музичний образ на основі нотного тексту, здатність варіювати засобами музичної виразності (пошук відповідної динаміки, темпу, тембру тощо). Найкращий художній результат досягається тоді, коли трактування образу стає плодом спільної

творчості співаків і диригента. Взаємний обмін інформацією між учасниками хору і диригентом має стати тією ланкою, в якій формується загальний колективний задум: студенти пропонують свої варіанти виконання, разом із хормейстером виявляють найбільш виразні і переконливі поєднання поетичного і музичного тексту, знаходять потрібні варіанти співочого звучання і визначають відповідні виражальні засоби». [3, с. 92] Отже, ефективне вирішення завдання підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в межах дисципліни Якість підготовки хорového диригування можливе лише за умов, коли в зміст його професійної підготовки включається разом із загальними теоретичними знаннями спеціальні знання, уміння та навички. Диригування, як і всі інші види музично-виконавського мистецтва удосконалюється у процесі безпосереднього спілкування диригента з хором. В навчальному закладі на початковому етапі роль хорového колективу виконує концертмейстер. Такий вид роботи дає можливість студенту оволодіти основами техніки диригування, психологічно підготуватись до виходу перед хоровим колективом. На індивідуальних заняттях студент під керівництвом викладача не тільки тренує власну мануально-рухову моторику, ним засвоюються певні закони складної системи взаємодії керівника-диригента та хору через моделювання різних ситуацій, які виникають при роботі диригента з хоровим колективом. Діалогічна форма спілкування учасників хорОВОЇ діяльності створює можливості для того, щоб при співпраці з хормейстером співаки могли розкрити свій творчий потенціал, збагатити один одного. Тому головним завданням хормейстера-педагога в роботі з колективом полягає у тому, щоб надати можливість учасникам хору відчувати, що вони самостійно створюють художній образ твору. При розучуванні хорového твору, а особливо – виконанні, головну роль у передачі інформації відіграють руки диригента. За допомогою рук, а точніше диригентської техніки, хормейстер максимально передає всі засоби музичної виразності, що сприяє розумінню характеру твору. Під час хорОВОЇ діяльності спілкування диригента зі співаками в основному відбувається в умовах роботи над музичними творами. В процесі вивчення хорОВИХ творів, керівник хору і учасники хорového колективу прагнуть вірогідно передати його художній зміст. Найкращий художній результат досягається лише тоді, коли трактування образу стає плодом спільної творчої співпраці співаків і диригента. Взаємний обмін інформацією між учасниками хору і диригентом має стати тією ланкою, в якій формується загальний колективний задум: студенти пропонують свої варіанти виконання, разом із хормейстером виявляють найбільш виразні і переконливі поєднання поетичного і музичного тексту, знаходять потрібні варіанти співочого звучання.

Слід наголосити також на значенні володіння інструментом фортепіано, адже це запорука засобу аналізу нотного матеріалу, відмінного розуміння нотного тексту. Практика показує, що починати навчання диригентської техніки та роботи з хором необхідно починати з простих зразків, які відрізняються яскравою емоційною мелодією, поступово ускладнюючи їх. Творчий процес не терпить установлених рецептів. Особистість музиканта, його індивідуальність, образне та емоційне бачення – це одні з тих складових, які ведуть до успіху інтерпретації твору. Відомі диригенти наголошують саме на важливості формування в студентів аналітичних навичок, адже для диригента як організатора та керівника хору аналітичні здібності й навички є такими ж важливими, як і емоційні якості.

Таким чином, хорове диригування як одна з основних дисциплін професійної

підготовки майбутніх учителів музики, відіграє значну роль у підготовці спеціалістів до роботи в школі, сприяє розвитку музичної культури студентів, розвиває в них організаторські здібності та навички спілкування з колективом. Ми вважаємо, що саме на заняттях хорового диригування формується прагнення майбутніх учителів музики до особистісного розвитку, удосконалюється індивідуальне творче самовираження.

Список використаної літератури:

1. Маркевич И. Искусство дирижирования в наше время.-В кн.: Исполнительское искусство зарубежных стран.-М.,1970.- Вып.5- с.114-117
2. Ольхов К. О дирижерском жесте и его элементах.-В кн.: Хоровое искусство./ К.О.Ольхов – Л.,1967.-с.42-75.
3. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутніх учителів музики у процесі диригентсько- хорової підготовки.- Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук –К, 2005,187с.

Артюхова О.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Миколаївського національного
аграрного університету

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті порушуються питання формування мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів на заняттях з англійської мови. Автором виявлено специфіку мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів, з'ясовано теоретичні засади формування мовленнєвої поведінки, окреслено шляхи формування мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів у процесі навчання професійної англійської мови. Значна увага приділена технологізації навчального процесу та характеристичці освітнього середовища.

Ключові слова: мовленнєва поведінка, мовленнєва діяльність, студенти-нефілологи, навчання англійської мови, освітнє середовище, технологізація навчального процесу.

The article is devoted to the question of formation of non-philological students' speech behaviour in the process of the English language learning. Peculiarities of the speech behaviour of non-philological students are cleared out by the author. Theoretical grounds of formation of non-philological students' speech behaviour are defined. The ways of non-philological students' speech behaviour forming are characterised. Much attention is paid to technology of educational process and to characteristics of educational environment.

Key words: speech behaviour, speech activity, non-philological students, the English language learning, educational environment, technology of educational process,

Сучасна вища освіта покликана озброїти молодих людей глибокими та міцними знаннями, сформувати їх особистісні та професійні якості, надати їм вміння й навички майбутньої професійної діяльності, підготувати до роботи в нових, постійно змінюваних умовах, до реалізації свого життєвого потенціалу в полікультурному просторі. Динамічний характер життя й професійної діяльності в сучасних умовах потребує від здобувачів вищої освіти професійної компетентності, вміння за короткий термін адаптуватися до нових умов роботи, нових людей, нових відносин в іншомовному середовищі. Сформована адекватна мовленнєва поведінка є запорукою успішної взаємодії з представниками інших національностей і носіями чужих культур.

Проблеми формування і розвитку мовленнєвої поведінки досліджувались багатьма зарубіжними й вітчизняними вченими. Так, Г.В.Єлізарова, вивчаючи зв'язок культури і навчання іноземних мов, торкається проблеми формування мовленнєвої поведінки особи в залежності від оточуючого середовища [1]. П.В.Сисоєв присвятив низку наукових праць вивченню питань формування мовленнєвої поведінки студентів-

філологів у процесі вивчення англійської мови [2]. Українська дослідниця і методист С.Ю.Ніколаєва приділяє багато уваги формуванню мовленнєвої поведінки на заняттях з іноземної мови у вищій школі [3]. Вітчизняний учений О.Б.Тарнопольський, автор численних праць з методики навчання, звертається до проблеми мовленнєвої поведінки з позицій методики навчання англійської мови для ділового спілкування [5]. Зазвичай дослідники приділяють увагу формуванню мовленнєвої поведінки студентів-філологів, майбутніх учителів іноземної мови, перекладачів. Водночас поза увагою залишається питання формування мовленнєвої поведінки студентів нефілологічних спеціальностей: майбутніх економістів, інженерів, механізаторів, екологів, правознавців тощо. Тому в даній статті ми звертаємось до проблеми формування мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів у процесі навчання професійної англійської мови. Завданнями статті передбачено:

- виявити специфіку мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів;
- з'ясувати теоретичні засади формування мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів;
- описати можливі способи формування мовленнєвої поведінки студентів-нефілологів у процесі навчання професійної англійської мови.

Мовленнєва поведінка невід'ємно пов'язана з поняттям національного менталітету, особливого психологічного устрою життя носіїв певної культури, особливостей відчуття, мислення, мовлення, поведінки. Знання національного менталітету дозволяє окреслити своєрідність бачення даною спільнотою людей світу навколо нас та пояснити специфіку їх реагування на цей світ. «Образ світу» є для людини засобом орієнтації у його життєдіяльності. Адекватне відображення дійсності в свідомості людини забезпечується шляхом функціонування різноманітних рівней її психіки, а також за допомогою мови. Мова найбільш повно представляє внутрішній світ людини, особливо її когнітивну й емоційну сферу. Найважливішим для нації та її представників є форми існування та функціонування мови, мовні культурні цінності нації – мовна свідомість та мовленнєва діяльність, які об'єднані поняттям мовний менталітет. На думку Р.О.Гришкової, мовний менталітет – це сукупність способу бачення, сприйняття нацією світа за допомогою образів мовної свідомості та способу її реагування на цей світ шляхом мовленнєвої діяльності [4].

Під мовленнєвою діяльністю розуміється форма спілкування людей, які належать до єдиної мовної спільноти завдяки мові. Мовленнєвий акт виступає як цілеспрямована мовленнєва дія, процес індивідуального і шоразу нового застосування мови у різних ситуаціях та сферах спілкування. Мовленнєва поведінка – це носій зовнішньої форми мовленнєвого спілкування. Засоби мовленнєвої поведінки є зовнішнє вираження прихованої системи «культурних правил» нації. До мовленнєвої поведінки входять такі компоненти:

- вербальні реакції співрозмовників;
- невербальні реакції співрозмовників;
- формалізатори мовленнєвої поведінки.

Вербальні реакції співрозмовників – це фрази, що вимовляються за певних соціокультурних обставин. Це звороти, які позначають мовленнєві дії, тобто звороти початку, ходу та завершення мовленнєвого акту, логічні з'єднальні елементи, модальні слова та вирази, різні репліки, відгуки, повторювання, перепитування.

Невербальні реакції співрозмовників – це пози, жестикуляція, міміка, компоненти мелодико-інтонаційного оформлення мовлення та фразовий наголос.

Формалізатори мовленнєвої поведінки, або мовленнєві стратегії, – це особливі звички, стереотипи або тенденції мовленнєвої поведінки, які виступають у ролі початку, що організує, та які поєднують висловлювання та вербальні й невербальні реакції співрозмовників у цільний мовленнєвий акт. Володіння мовленнєвими навичками та вміннями створює правильне мовлення студентів у мовному розумінні, тоді як опанування адекватною мовленнєвою поведінкою вводить його у сферу мовленнєвої автентичності.

Англійська мова – це не тільки академічна дисципліна, а ціла освітня галузь. Так, предметом вивчення іноземної мови є не лише власне мова, але й мовленнєва діяльність чи мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також мовні, лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання. Головне призначення іноземної мови як освітньої галузі – це оволодіння студентами спілкуванням іноземною мовою, тобто формування комунікативних умінь: говоріння, розуміння зі слуху (аудіювання), читання та письма. Все це має створити відповідні умови для формування адекватної мовленнєвої поведінки студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Зростаючий попит на знання іноземних мов робить необхідним розвиток таких технологій, які б невідкладно вирішували проблему їх швидкого та якісного опанування і практичного застосування. Технологізація освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком того, хто вчиться, в ході оволодіння знаннями. Тільки за наявності дидактичного забезпечення, яке реалізує принцип суб'єктності освіти, можна говорити про побудову сучасного процесу навчання.

Кожному студенту для розвитку та самореалізації необхідне освітнє середовище, яке включає:

- використання навчального матеріалу різного за змістом, видом та формою;
- надання студенту свободи вибору способів виконання навчальних завдань, передбачаючи зняття емоційного напруження у зв'язку з побоюванням зробити помилку в своїх діях;
- використання нетрадиційних форм групових та індивідуальних занять з метою активізації творчості студентів;
- постійну увагу педагога до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи, яка стимулює студента до усвідомлення ним не тільки результату, а й процесу своєї роботи;
- спеціальну підготовку викладача до систематичного здійснення такої роботи на заняттях;
- розробку та використання індивідуальних програм навчання, які моделюють дослідницьке (пошукове) мислення;
- організацію занять у групах на основі діалогу, рольових ігор, тренінгів навчального спілкування.

Чим багатше освітнє середовище, тим легше розкривати індивідуальні можливості кожного студента, спиратися на них з урахуванням виявлених інтересів, нахилів та різноманіття суб'єктного досвіду студента, накопиченого ним у сім'ї, в спілкуванні з однолітками, навчання, реальній взаємодії з навколишнім світом.

Проектування освітнього процесу не обмежується спеціальним конструюванням навчального матеріалу з англійської мови, який забезпечує студенту свободу вибору в роботі з ним. Важливо, як цей матеріал використовується викладачем на занятті. В сучасній системі навчання суттєво змінюється функція та форма організації заняття. Щодо функції, то в даному випадку воно підпорядковане не повідомленню та перевірці знань, а виявленню, розширенню, збагаченню та урізноманітненню досвіду студентів стосовно змісту того, що вивчається. За формою це може бути співбесіда, діалог, інтерв'ю, заняття-пошук, рольова гра, ток-шоу, драматизація чи те, що американці називають *workshop* (майстерня) або *panel discussion* (відкрите обговорення).

Умовою повноцінного функціонування викладача вищого закладу освіти, від якого багато в чому залежить успіх перебудови діяльності вищої школи, повинно стати ствердження його особистісної та професійної індивідуальності, використання ним своїх особливостей для підвищення продуктивності своєї професійної діяльності. Для викладача особливо важливо відмовитись від традиційних форм спілкування зі студентами, бути готовим перейти від авторитарності до співробітництва, взаєморозуміння, готовності працювати в умовах демократизації освітнього процесу.

Література

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
2. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на примере культурологии США) // Дисс. ...д-ра пед. наук. – М.: 2004.- 546 с.
3. Николаева С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції: Тези доповідей / За ред. С.Ю.Ніколаєвої, К.І.Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – 290 с.
4. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. – Навч. посібник. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. – 226 с.
5. Тарнопольский О.Б. Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения // К.: Ленвит, 2004.-192 с.

НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ЧИТАНЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Ключові слова: види читання, оглядове читання, ознайомлювальне читання, вивчальне читання, пошукове читання, технологія читання

Key words: kinds of reading, skimming reading, fact-file reading, study reading, searching reading, reading technologies

Зріле вміння читати іноземною мовою передбачає володіння усіма видами читання за сучасними методичними класифікаціями, а також здатність швидко переходити від одного виду до іншого. В залежності від мети та настанови читання вирізняють декілька його видів: оглядовий, ознайомлювальний, вивчальний та пошуковий.

Оглядове читання передбачає отримання загальної уяви про матеріал який на разі вивчається. Метою такого читання є отримати загальну уяву про тему та коло питань, що висвітлюються у тексті. Такий вид читання характеризується вибірковістю та використовується при первинному ознайомленні із змістом публікації. Під час оглядового читання кількість змістових частин значно менша, оскільки читач орієнтується на ключові факти, оперує крупними розділами тексту. Володіння оглядовим читанням є дуже важливою компетентністю сучасної людини, що змушена отримувати інформацію у швидкісному та інформатизованому сьогоденні. Американський публіцист Генрі Тодд у статті «The Four Kinds Of Reading» радить розподілити сучасне літературний та інформаційний простір саме за видами ознайомлення з ним, а здатність до оглядового читання будь якого твору ставить на перше місце.

Але оглядове читання іноземної літератури потребує від студента добре розвинених читацьких компетенцій та володіння значним обсягом мовного матеріалу. Для навчання оглядового читання викладачеві слід добирати низку тематично пов'язаних текстів та створювати ситуації перегляду. Швидкість читання має становити не менш ніж 500 слів за хвилину а завдання направлені на формування навичок та вмінь орієнтуватися у логіко-змістовній структурі тексту.

Ознайомлювальне читання являє собою пізнавальне читання де предмет уваги становить весь твір (книжка, оповідання, стаття) і відсутня настанова на отримання певної інформації, її використання та відтворення. Основне завдання ознайомлювального читання є здобуття основної інформації, з'ясування основних питань твору та шляхів їй вирішення у даному творі. Такий вид читання потребує вмінь розрізняти головну та другорядну інформацію, опрацювання ж самої інформації здійснюється послідовно та мимохідь, елементи мовного аналізу не передбачаються. Результатом ознайомлювального читання є побудова комплексних образів прочитаного твору. На думку відомого методиста-мовознавця С.К. Фоломкіної, щоб досягнути мети ознайомлювального читання достатньо розуміння 75% предикацій

тексту, якщо інші 25% не становлять ключових положень тексту та не є суттєвими для розуміння. Темп такого виду читання має становити близька 150-180 слів за хвилину. З метою практики ознайомлювального читання доцільними є тексти порівняно об'ємні, але полегшеного мовного навантаження, де відсоток другорядної, надлишкової інформації становить 25-30%.

Вивчальне читання називають ще поглибленим, аналітичним, критичним, творчим. Для навчання цей вид читання вважається найдоцільнішим. У процесі читання студент не просто сприймає інформацію, він з'ясовує менш зрозумілі для нього фрагменти тексту, помічає сильні та слабкі місця у поясненнях, дає власне трактування поданим положенням та висновкам, ставлячись до прочитаного творчо й критично. До цього виду читання вдаються, опрацьовуючи принципово новий матеріал на незнайомому або малознайомому темі. Вивчальне читання характеризується додатковим перечитуванням частин тексту, з метою запам'ятовування та подальшого відтворення певних тезисів. Саме вивчальне читання сприяє дбайливому ставленню до тексту.

Для розвитку вивчального виду читання добираються тексти з яскравим пізнавальним контентом, інформаційно наповнені, з відповідною складністю мовного аспекту. Темп вивчального читання повільний, 50-60 слів за хвилину (за С.К. Фоломкіною).

Пошукове читання орієнтується на видавничу літературу, на невеликі твори різнофахового спрямування. Мета такого читання – швидкий пошук у тексті фактів, характеристик, вказівок. Пошукове читання передбачає звернення до певних частин тексту без детального аналізу. Таке читання як і оглядове не потребує дискурсивного процесу, є майже автоматичним та передбачає вміння орієнтуватися у логіко-змістовій структурі тексту.

Пошукове читання у навчальному процесі використовується скоріше як певна справа на пошук тої чи іншої інформації та здійснюється за вказівкою викладача а також слугує супутнім компонентом під час розвитку інших видів читання.

Оволодіння технологією читання здійснюється у результаті виконання низки практичних завдань: передтекстових, текстових та післятекстових.

Передтекстові завдання спрямовані на моделювання фонових знань, на зняття змістових та мовних труднощів та, водночас, на формування стратегії розуміння тексту. У передтекстових завданнях мають бути врахованими лексично-граматичні, структурно-змістові, лінгвостилістичні та лінгвокраїнознавчі особливості тексту, що підлягає опрацюванню.

У текстових завданнях студентам пропонується низка комунікативних настанов та певні пізнавально-комунікативні завдання, що мають бути виконаними під час читання. Питання до тексту повинні відповідати низці вимог, а саме:

- будуватися на базі активно засвоєної лексики та граматичних структур
- відповідь на питання має відображати загальний зміст відповідної частини тексту
- усі питання разом мають становити адаптовану інтерпретацію тексту

Також, студенти мають виконати вправи, що забезпечують формування навичок та вмінь, притаманних конкретному виду читання.

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю ступеню сформованості вмінь з визначеного виду читання.

Останнім часом називають ще один вид читання – сканування. Це швидкий перегляд тексту з метою пошуку певного слова, прізвища, факту.

Що стосується послідовності навчання, то сучасна практика навчання використовує два варіанти: 1) ознайомлювальний – вивчальний – оглядовий – пошуковий та 2) вивчальний – ознайомлювальний – оглядовий – пошуковий.

Другий варіант послідовності нам здається більш прийнятним, оскільки перше ланка ефективно готує подальші види.

Отже, головна мета навчання різних видів читання – майбутня компетентність студентів щодо свідомого вибору певного виду читання залежно від комунікативного завдання, яке перед ним постане.

Література:

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Москва.: Высшая школа, 2005.-207с.
2. Todd Henry. The Four Kinds Of Reading: [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.toddhendry.com/studying/the-four-kinds-of-reading> (Дата обращения: 27.06.2016).

Кожевнікова Лариса Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри мистецьких дисциплін та методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

РОЗВИТОК ВИКОНАВСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова: виконавські здібності, керована техніка, аплікатурна точність, швидкість мислення.

Keywords: executiveability, guidedmachinery, applykaturaaccuracy, speedofthinking.

В умовах сьогодення, піднесення національної культури потребує нових шляхів впливу на духовне становлення особистості. Невід'ємною ланкою зазначеної проблеми стає реформування системи вищої музично-педагогічної освіти. Виходячи із сучасних основних напрямків розвитку вищої школи досить актуальним є переосмислення завдань та методів професійної підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтація на особистісний творчий розвиток, самореалізацію. Ефективність фахової підготовки зумовлює необхідність розробки нових педагогічних технологій, які на усіх етапах навчально-виховного процесу сприяють не лише накопиченню знань, умінь, а й сприяють формуванню особистісної неповторності та оригінального стилю музично-педагогічної діяльності майбутнього спеціаліста.

Теоретичне опрацювання науково-педагогічної, мистецтвознавчої літератури (О.Галич, Г.Нейгауз, Л.Гончаренко, Г. Ципін та інші) свідчить про вагомість питань фортепіанного виконавства, про значущість творчої ініціативи на індивідуальних заняттях з фортепіано. Проблема удосконалення фортепіанної техніки вирішена у працях Л.Баренбойма, А.Щапова, Л.Оборіна, А.Бирмак та інших. Питанням розвитку самостійності та методика навчання гри на фортепіано розглядаються у наукових дослідженнях М.Смірнова, Н.Любомудрової, Т.Беркман, А.Алексеева, Г.Падалки та інших.

Здатність до активного слухання, фіксування, формулювання власних музичних переживань є вагомим методом виховання студентів – майбутніх фахівців. Слухова активізація сприяє тому, що виконавець здатний до чіткого внутрішнього прослуховування й інтенсивного переживання музики, яка ще не прозвучала. «Порушення творчої уяви шляхом різних асоціацій допомагає направити думки на створення художнього задуму, образу» [5.с.173].

Володіння студентами широкою гамою емоційних станів і високорозвиненою фантазією, допомагає втілювати власні поетичні задуми та розвивати технічні можливості. Окрім того, виконавець повинен донести зміст музики до самої різноманітної аудиторії. Саме такий процес є уособленням творчої уяви, яка спрямовує й підпорядковує роботу ігрового апарату майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливою виконавською здібністю студента є його здатність до координації уяви і конкретного наповнення нотного запису. Загальновідомо, що читання нотного

запису передбачає подвійний процес: переживання та уточнення задуму композитора. Виконання перед слухачами не має бутицілком тотожнезадуму композитора. Виконавськіздібностіпіаністаполягають у тому, щобвнести в картину звучанняусіті-подробіці, якихнемає в нотному тексті.

Здатністьпереживатизмістмузикизалежитьтакожвіджиттєвогодосвідумайбутнього фахівця.Загальновідомо, щоширокий спектр інтелектуального та емоційного розвитку особистості сприяє індивідуальному стилю виконання.Відмінності звукової форми, які лежать за межами точних вказівок нотного тексту,сприяють різноманітному її трактуванню та індивідуальному переживанню.Це сприяє тому, що виконавці мають здатність інтерпретувати одну і ту ж п'єсу по-різному,демонструючи слухачам той чи іншийбік її змісту.

Розвиток слуху є передумовою сприйняття музики та її передачі. Об'єктами музичного слуху є висотності звучання і їх співвідношення, рух мелодій, гармонійні комплекси та їх взаємозв'язок (сфера висотного слуху); силове і темброве забарвлення звучання, звукові колорити, що виникають в результаті взаємодії висотних, силових і тембрових поєднань (сфера колоритного слуху); тривалість звучань і співвідношення тривалостей, тобто почуття ритму.

У сфері слухових здібностей зазвичай розрізняють зовнішній і внутрішній слух.Зовнішній слух – це слухове сприйняття, що передбачає чітке сприйняття музики та виразне сприйняття власної гри. Внутрішній слух – це слухова уява особистості, яка виконує п'ять важливих функцій. Перша функція слуху спрямовує увагу особистості на конкретне пригадування музики у будь-якому виконанні і має вирішальне значення у практичному використанні накопичених пам'яттю музичних образів.

Друга функція слухової уяви передбачає конкретне пригадування хоча б останнього (за часом) власного виконання тієї чи іншої п'єси. Це є необхідною передумовою критичного ставлення до власного виконання твору. Видатні педагогі-піаністи неодноразово підкреслювали важливість уміння уважного слухання та сприйняття власної гри. Так, зокрема, К. Ігумнов постійно нагадував своїм учням, що під час занять необхідно уважно «вслуховуватися в свою гру, щоб мати чітке судження про звук, відтінки, педалізацію ... ніби слухати себе з боку і критикувативласну гру»[5.с.77].

Третя функція розвитку внутрішнього слуху передбачає формування звукових образів на основі уявного прочитання раніше незнайомого нотного тексту. Четверта функція спрямована на втілення особистістю конкретного виконавського задуму, тобто ясного уявлення про те, «як я хочу зіграти дану п'єсу». Сюди ж відноситься формування педагогічного задуму – «як я хотів би, щоб учень зіграв дану п'єсу». Здатність до передбаченняподальшого розгортання музики, під час власного виконання, уособлює п'яту функцію.

Досліджено, що сфера мислення відіграє вирішальну й ключову роль у виконанні музичного твору. Однак для виконаннямузикищенедостатньо слухового йемоційногопередбачення. Досить важливо, щоб у музиканта-виконавця ігрові рухи були досить звичними, автоматизованими, а слухові уявлення – пропорційними до кількості «технічних уявлень». При цьому, слід зазначити, що розум має перебувати, як і належить, попереду пальців, керуючи їх діями. «Ви подумки повинні почати п'єсу перед тим, як ваші пальці торкнуться клавіш, тобто уявно визначити темп,

характер, туше і, насамперед, звуки перших нот, до того, як почнеться ваша дійсна гра» [3.с.40]. Й. Гофман стверджує, що «кращий спосіб уникати помилок – це думати під час гри тільки про те, що граєш, – не дивлячись на те, що здавалось усе твердо вивченим» [3.с.27].

Здатність передбачати не тільки найближчий відрізок музики, а й завчасно охопити й більш віддалені моменти гри, є запорукою професіоналізму. Комплексну роботу щодо передбачення музиканти умовно називають мисленням або думанням. Сфера мислення спрямована на уявлення щодо потрібних клавіш і аплікатури, розташування рук, корпусу, відповідності нотного тексту тощо.

Однак, як зазначають видатні педагоги, складність музичного виконавства полягає у тому, що передбачення знаходиться у тісній єдності з реальним сприйняттям звукового потоку. «З одного боку, треба грати, тобто діяти як виконавець, з іншого – слухати себе, перевіряти відповідність між звуковим результатом та власними намірами» [5.с.78]. Однією із специфічних особливостей фортепіанного виконання є те, що довгі звуки на роялі помітно слабшають. Тому довгий звук потрібно мислити так, немовби він виконується людським голосом, скрипкою, віолончеллю. Зокрема, досить цікавим є приклад останнього епізоду «Думки» П. Чайковського. Звук «фа» другого такту необхідно уявно посилювати, не дивлячись на те, що насправді він слабшає. Якщо цього не зробити, то мелодія роз'єднається у свідомості виконавця і він ніяк не зуміє взяти наступний звук («соль») таким чином, щоб створити цілісність слухацького сприйняття.

Досить важливою здібністю піаніста є наявність тонкого та специфічного барвистого слуху. Сюди відноситься здатність «вловлювати сприйняттям і будувати уявою найдрібніші сили вібрації і темброві відтінки; здатність сприймати і будувати (подумки) найрізноманітніші «колорити» (у тому числі ті, що пов'язані із застосуванням педалей), мислити «уявними тембрами» тощо. Слухове освоєння, зокрема висотність, мелодичний та гармонічний зв'язок, барвистість є вагомою складовою освоєння будь-якого музичного твору. А. Б. Гольденвейзер зазначає: «Коли ми граємо на фортепіано спокійну мелодійну лінію, ми не можемо провести її безперервно, а лише вирізняємо окремі точки, котрі в сукупності дають ілюзію безперервної лінії. Переборення цієї пунктирності, вміння дати слухачеві враження безперервного руху є однією із найважчих проблем фортепіанного виконавства» [5.с.122].

Для правильного розуміння змісту твору та розвитку слуху майбутнім виконавцям необхідно уміти:

- а) проспівувати окремі голоси фортепіанної п'єси;
- б) не швидко грати з листа, щоб не лише читати ноти, але й передбачити звучання;
- в) будувати подумки звукові контури з подальшою перевіркою звучання на інструменті;
- г) деталізувати нюанси музичних творів.

Особливою формою прояву розвиненого слуху піаніста є наявність слухоклавіатурних зв'язків. Це означає, що піаніст володіє навичками віднаходження на клавіатурі звуку абсолюта звучання, які сприйняті зовні або виникли в його уяві. Загальновідомими способами спеціального виховання слухоклавіатурних зв'язків є підбирання і транспортування на слух, а також практика імпровізації, щоб у власному часі наріжним каменем виховання виконавця.

Відчуття ритму – це складний комплекс здібностей. Почуття метричних пульсацій, тобто здатність подумки, певними «внутрішніми поштовхами» підкреслювати початкові моменти тактів та тактові частки, слід вважати основною формою прояву почуття ритму. При цьому такти підкреслюються інтенсивніше, ніж тактові частки, а «важкі» такти – інтенсивніше, ніж «легкі».

Алогічний акцент слідзастосовуватися не лише для підкреслення метра, але й для підкреслення мелодійних смислових центрів. Зокрема К. М. Ігумнов радив підкреслювати «інтонаційні точки» (тобто смислові центри) не лише за допомогою акцентів, а й за допомогою певного відтягування і збільшення тривалостей. Саме це сприяло умінню виразного виконання без порушення плавної течії мелодії» [5.с.56].

Поняття алогічні акцент роз'яснюється як важка частка мотиву має, що схильність до розширення. На цій властивості й заснований алогічний акцент, який є супутній сильному часу при виконанні. Він складається в ледве помітного розтягування сильного часу. Метроритмічно правильне виконання, яке позбавлене алогічних акцентів, є млявим й не виразним. [7.].

Швидкість чергування основних найбільш помітних метричних пульсацій даної музики є відчуття темпу. Похідним від темпового відчуття є почуття поступового прискорення або сповільнення. Саме на розвиток ритмічного почуття слід звернути особливу увагу. Виконуючи вправи, гами, етюди, студент досить часто не витримує заданий темп. Це спричиняє недостатню темпову визначеність. З метою виховання темпової стійкості перед початком гри, а іноді й всередині гри, педагоги радять прораховувати порожні такти, роблячи для цього штучну зупинку.

Відчуття цезури також відноситься до сфери ритму. Уміння виконавців робити певний перепочинок між музичними епізодами, побудовами, фразами надає їм змістовності та логічності. Цезури іноді позначаються в нотному тексті комами. Вони бувають дуже короткими, майже непомітними, або досить довгими (наприклад, при наявності фермат). Нерідко, відбувається заміна цезур незначним гальмуваннями межах двох музичних побудов та безперервності фігурацій.

Гра рубато передбачає невимущені природні прискорення й гальмування, які не вказані в нотному тексті, однак без яких немає живого виконання музичного твору. Лист підкреслював: «Не слід робити музику рівномірною; її потрібно прискорювати або ж сповільнювати відповідно до змісту» [6.с.72]. Принцип рубато існує в різних масштабах і має вияв у найрізноманітніших «конкретних формах». Найменше рубато полягає в тому, що деякі однорідні дрібні тривалості ледь помітно розтягуються, а інші – стають коротшими.

Відомий педагог Т. Лешетицький застерігав піаністів від зловживання грою рубато і радив звертати увагу на природність та невимущеність звучання твору. «Коли ви переконаєтеся, що, незважаючи ні на які відтінки, силу і внесене фразування, музичний фрагмент залишається неживим і неприродним, – тільки тоді внесіть в нього невеликі прискорення або уповільнення» [1.с.197]. Якщо рубато відбувається всередині фрази, то коливання темпу мають бути симетричними. «Якщо визатримуєте темп на початку такту, то цю затримку слід нагнати прискоренням, щоб позначений темп не був змінений», – зауважує Т. Беркман [2.с.101].

Існує також більш складне рубато, коли всередині музичної побудови виконання деяких фраз прискорюється, а інші – гальмуються. Однак, на думку видатних

піаністів, таке виконання рубато у масштабних побудовах уже тлумачиться як виконавське «дихання».

Як відомо, Лист дотримувався принципу періодичного, а не тактового ритму. Періодичний ритм передбачав поділ музики на смислові єдності різної величини (від 2 до 12 йбільше тактів). У середині таких смислових єдностей повинні відбуватися взаємні зв'язані прискорення та гальмування. [6. с. 72-73].

Розвинена пам'ять є важливою здібністю студента-виконавця. Як відомо, пам'ять музиканта-виконавця виконує декілька функцій. Перша функція виконавської пам'яті полягає в тому, що вона зберігає велику кількість осмислених, емоційно забарвлених слухових уявлень («емоційно-звукових комплексів»). Виховання у студентів звуко-рухових та емоційно-звуко-рухових комплексів у процесі гри на фортепіано, сприятиме легшому відтворенню художніх образів.

Необхідність розвитку у студентів миттєвого виникнення у свідомості потрібного емоційно-звуко-рухового імпульсу є другою функцією виконавської пам'яті. «Лише під дією безперервного творчого імпульсу відтворені комплекси стають повноцінними елементами уяви. Без них, виконавець лише «повторює себе» і гра його є нецікавою» [7. с. 21]. Тому тренування виконавської пам'яті передбачає точне й міцне вивчення нових п'єс; наявність великого виконавського репертуару; швидке відновлення в пам'яті забутих п'єс; безвідмовну і невимущену роботу пам'яті під час виконання.

Вагомими чинниками виконавської пам'яті студента є розвиток слуху, почуття ритму, здатності до емоційних співпереживань, розвитку техніки.

Як відомо, рухово-технічні здібності розпочинаються з достатньо повільної і максимально уважної гри. «При цьому, – зазначає А. Шапов, – клавішу слід брати не раніше, ніж в уяві з'явиться образ даного звуку і не виникне відчуття впевненості у тому, що палець візьме саме потрібну клавішу» [7. с. 28]. Під час рухливої гри процес дещо змінюється і техніка спрямовується не на поодинокі звукові уявлення, а на комплексні.

Певну роль в управлінні технікою грає зір. Однак можливості зорового управління технікою обмежені: максимум зорового управління можливий лише при дуже повільній грі. Чим швидше чергуються звуки, тим меншу роль в управлінні технікою здатен виконувати зір.

Досить важливою виконавською здібністю майбутніх виконавців є барвіста техніка. Барвіста точність техніки розвивається у процесі повсякденної роботи над будь-якою п'єсою та вправою. Й. Гофман радить «брати клавіші посередині і кінчиками пальців. Це дасть більше впевненості і, так би мовити, загострить «очі» вашим пальцям» [3. с. 21]. Внутрішньою основою розвитку барвістої техніки є висока розвиненість звукової уяви, розвиненість зовнішнього слуху в сенсі критичної оцінки власних звучань. Окрім того, барвіста техніка вимагає, суттєвого розвитку м'язових відчуттів руки і пальців, розвинених тактильних відчуттів, пов'язаних з дотиком та впливом на клавішу.

Повсякденна та копітка робота над виразністю звучання сприятиме виробленню у студентів виразного туше, яке дасть змогу більш диференційовано володіти шкалою відтінків.

Ритмічність гри залежить не тільки від ритмічного відчуття, але й від подолання рухових труднощів. Зокрема, ритмічність гри залежить від своєчасності рухових пристосувань та спроможності до уявного передбачення наступного звучання.

Досить вагомим є подолання некерованого автоматизму, який притаманний здібним студентам. Серед методичних порад корисними є уповільнена гра та зумисні уповільнення фразових закінчень.

Загальновідомо, щочасто похибки у грі студентів бувають лише тому, що вони не вміють передбачити,заглядаючи наперед. Виховання ритмічної витримки потребує певних умінь студентів. Зокрема, ритмічність гри залежить від уміння враховувати відмінності в тривалості процесу звуковидобування. Відомо, що для вилучення більш голосного звуку потрібно менший проміжок часу, ніж для видобування звуку слабшого. Тому акцент необхідно виконувати немов із-запізненням, а крешендо поєднувати з певним внутрішнім гальмуванням. Серед корисних вправ є гра гам з різноманітною акцентуацією (по 2, 3, 4, 5, 6, 8 звуки в групі) та гра коротких відрізків гам нюантсум крешендо-ритардандо.

Технічна швидкість, тобто здатність отримувати віртуозну послідовність звуків і співзвуч, передбачає перш за все здатність до швидкісного мислення звуками. Для того, щоб навчитися швидко мислити звуками, необхідно звичайно, досить багато слухати швидку гру, чітко відтворювати в уявішвидкі звукові послідовності

Практичними способами розвитку швидкості є:

а) пробні програвання в швидкому темпі, після яких конче необхідно повертатися до гри в уповільненому темпі;

б) поступовий перехід від повільної гри до більш швидкої;в) вправи на уповільнення та прискорення.

Й.Гофман радить виробляти швидкість «поступово прискорюючи темпи до максимуму, який допускає ваша індивідуальність, або іноді відразу пробуючи грати швидко, навіть ціною тимчасової втрати чіткості. Ця втрата легко відновиться при наступних повернення до повільної гри. Зрештою потрібно навчитися уявно відтворити п'єсу, перш ніж ми зможемо її швидко зіграти. Цьому розумовому зусиллю також дуже допоможуть періодичні спроби більш швидкого темпу»[3.с.84-85].

Досить суттєвою ознакою техніки є емоційна характерність, тобто ігрові рухи не повинні суперечити емоційному тону музички.

Так, наприклад, траурні марші граються стриманими, зібраними рухами; шопенівськіполонези героїчного плану вимагають також простих, але все ж дещо експансивних рухів; вальси, мазурки, менуети потребують пластичних рухів тощо. Однак, слід пам'ятати, що емоційна характерність техніки ніяк не повинна перетворюватися в зовнішню манерність, яка маскує внутрішню емоційну порожнечу. Відомо, що власне з внутрішнього руху народжується зовнішня відповідність.

Важливим чинником техніки є керованість, яка передбачає миттєву спрямованість усіхігрових рухів творчим імпульсам та свідомості. Керованість уособлює здатністьдо швидкої зміни уже сформованого, звичного ходу гри. Зокрема передбачає переучування штрихів, аплікатури, ритміки, забарвлення, висотності. Керованість виражається також в здатності миттєво усувати зайві напруження, змінювати м'язовий тонус, пристосовуватися до особливостей інструмента. «Ми недостатньо уважно ставимосся до тих рухів, які робимо,- застерігає А.Гольденвейзер, – і через це,наші рухи часто не відповідають характеру музички»[5.с.131-132].

До керованості відноситься також здатність студента-виконавця до миттєвого перетворення рухів, що протікають автоматично, в рухи підконтрольні. Для цього

він повинен достатньо розуміти, що повинні робити його руки. Педагогі зазначають, що «без такої здатності важко грати публічно, оскільки випадкові ослаблення автоматизму на естраді є майже неминучими» [7.с.35].

Здатність до автоматизації – це поступове перетворення рухів від повністю контрольованих в частково контрольовані, а іноді й майже не контрольовані.

Процес автоматизації ігрових рухів може розвиватися двома шляхами.

Перший – передбачає розучування п'єси шляхом багаторазового повторення без певної творчої активності свідомості. Така «механічна» гра є беззмістовною і некерованою. Виробляючи автоматизовані способи виконання дій, студентів-виконавці не повинні втрачати можливості до свідомого контролю над ними. Психологи стверджують, що майстерність передбачає вміння свідомо користуватися автоматизованими операціями і, коли це потрібно, свідомо їх контролювати.

Другий напрямок є правильним, оскільки передбачає повторення частини п'єси та перенесення уваги на все нові й складні виконавські завдання. Саме таким чином зберігається безперервний зв'язок між технікою і художньою волею, тобто створюється керований автоматизм. Слід зазначити, що художня свідомість виконує художні та рухові завдання, які є невіддільними один від одного.

Досить важливою технічною здатністю є гармонійність рухів. Поняття гармонійності рухів зв'язується з уявою про їх внутрішню зручність, невимушеність, спритність, впевненість, достатню сміливість. Гармонічність рухів є передумовою й наслідком їх точності. Реалізація звукових завдань залежить від чітких звукових уявлень: боязкі, незручні, перенапружені, незручні рухи не можуть бути точними та задовільно реалізувати звукові завдання.

Отже, вагомими чинниками розвитку виконавських здібностей майбутніх вчителів музичного мистецтва є :

- розвиток виконавської пам'яті (слуху, почуття ритму, здатності до емоційних співпереживань, розвитку техніки тощо);
- уміння слухового й емоційного передбачення;
- автоматизовані ігрові уміння та розвинені слухові уявлення;
- володіння різноманітними прийомами, що сприяє барвистості та колоритності фортепіанної гри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Русские пианисты / А. Алексеев. – М.-Л.: Музгиз, 1948.-314с.
2. Беркман Т. А. Н. Есипова: Жизнь и деятельность и педагогические принципы / Т. Беркман; под ред. Г. Когана. -М.-Л.:Музгиз, 1948.-144с.
3. Гофман И. Фортепианная игра. Вопросы и ответы / И. Гофман. -М.:Искусство, 1938.-132с.
4. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано: [учебное пособие] / Н. Любомудрова. - М.: Музыка, 1982.-143с.
5. Мастера советской пианистической школы. Очерки / ред. А.М. Николаев – М.: Госуд. муз.издательство, 1961.- 236с.
6. Мильштейн Я. Ф. Лист / Я. Мильштейн. - М.: Музыка, 1970.-864с. (т.2)
7. Щапов А. Некоторые вопросы фортепианной техники / А.Щапов. – М. -1968.-180с.

Колюбакина Л.В.

Кандидат медицинских наук, доцент
Доцент кафедры педиатрии
и детских инфекционных болезней
Буковинского государственного
медицинского университета

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ – ИНТЕРНОВ ПО МОДУЛЮ «НЕОТЛОЖНЫЕ СОСТОЯНИЯ» В НЕОНАТОЛОГИИ

Ключевые слова: последипломное образование, неонатология

Keywords: postgraduated education, neonatology

В современном мире знания и квалификация являются не только капиталом отдельного человека, но и дополнительным ресурсом экономического развития страны. Конкурентноспособность знаний, их мобильность, способность быстро реагировать на изменения в обществе стали основными составляющими успеха личности в профессиональной деятельности. Общество ощущает потребность в квалифицированных специалистах, способных осознать собственное «Я», отказаться в случае необходимости от традиционных схем мышления, способных к активному восприятию нового, нетрадиционного, к непрерывному профессиональному самоусовершенствованию. Это в полной мере относится и к подготовке врачей – интернов, чье обучение предусматривает постоянный личностный и профессиональный рост, накопление опыта, овладения новыми лечебными технологиями, усовершенствование практических навыков с постоянным динамическим контролем и коррекцией результатов обучения [1]. В соответствии с законом Украины от 01.07.2014 года № 1556 – VII, статья 47 «последипломное образование – специализированное усовершенствование образования и профессиональной подготовки путем углубления, расширения и обновления знаний, умений и навыков на основе ранее полученного высшего образования и практического опыта» [2]. Одним из этапов проверки качества полученных знаний и готовности врачей – интернов к самостоятельной работе является сдача лицензионного интегрированного экзамена «Крок-3. Общая врачебная подготовка (Крок-3.ОВП)», как составляющая государственной аттестации врачей – интернов [2].

Лицензионный экзамен является важным компонентом стандартизации контроля полученных знаний, приближая интеграцию высшего медицинского образования Украины к международной системе. При правильном использовании лицензионный экзамен стимулирует врачей – интернов к активной подготовке, помогает восполнить пробелы в знаниях, учитывая неодинаковый базовый уровень подготовки. Внедрение в Украине международных стандартов организации и обеспечения неотложной помощи, в частности, в области педиатрии и неонатологии, требует ответственной последиplomной подготовки специалистов. [3]. Весомым компонентом обучения врачей – интернов является включения в программу первичной специализации элемента кредитно-модульной системы в виде модуля «Неотложные состоя-

ния», вопросы которого соответствуют структуре ЛИЭ «Крок-3. ОВП» [4]. Основными целями модульного контроля «Неотложные состояния» является повышение ответственности врачей – интернов за качество знаний, усиление их мотивации к подготовке к экзамену, объективизация итоговой оценки по неотложной помощи, в том числе, и в разделе неонатология. Цель преподавателя – так подготовить врачей-интернов, чтобы те не только продемонстрировали требуемый процент верных ответов, но и в дальнейшем смогли использовать приобретенные знания в медицинской практике [5]. Обучение врачей-интернов разных специальностей по модулю «Неотложные состояния», особенно такого сложного раздела как «неонатология», в плане подготовки к лицензионному экзамену «Крок-3» имеет определенные особенности и проблемы. В частности, это не всегда достаточный базовый уровень теоретических знаний, меньшая мотивация врачей – интернов к изучению узкой дисциплины, невозможность использования полученных знаний в своей практической деятельности, нежелание отвлекаться от детального овладения своей узкой специальностью.

Исходя из этого, целью работы была оценка эффективности проведения модульного контроля «Неотложные состояния в неонатологии» врачей-интернов других специальностей на кафедре педиатрии и детских инфекционных болезней.

Материал и методы. Проанализированы результаты проведения модульного контроля «Неотложные состояния» в неонатологии врачей-интернов на кафедре педиатрии и детских инфекционных болезней. Как факторы, определяющие результативность подготовки, рассматривались результаты ответов на тестовые задания по неонатологии, результаты дифференцированного зачёта по программе модуля «Неотложные состояния» в педиатрии, и в том числе, в неонатологии, а также результаты написания ректорской контрольной работы как подготовительный этап к сдаче лицензионного интегрированного экзамена «Крок-3».

Результаты и обсуждения. На кафедре педиатрии и детских инфекционных болезней Буковинского государственного медицинского университета проходят подготовку к сдаче лицензионного экзамена по циклу «Неотложные состояния в педиатрии», в том числе и в неонатологии, врачи-интерны смежных кафедр по 17 специальностям. Длительность обучения на нашей кафедре составляет 36 учебных часов, на подготовку по неотложным состояниям в неонатологии отводится только 2 часа. Очевидно, что за такой короткий срок невозможно подготовить врача-интерна терапевтического, хирургического профилей, врачей акушер-гинекологов по вопросам неотложной помощи в неонатологии, но это и не является нашей задачей. Следовательно, в таких условиях возрастает, с одной стороны, необходимость самостоятельной работы врача-интерна по изучению банка данных «Крок-3», что способствует не только формированию навыков самостоятельного овладения знаниями, но и требует разработки определённых организационных подходов к изложению материала, чёткому методическому обеспечению, подготовке учебно-методических пособий, унифицированию форм и методов контроля. С момента утверждения лицензионного экзамена «Крок-3» на кафедре педиатрии и детских инфекционных болезней разработано и проводится практическое занятие, посвященное вопросам интенсивной терапии и неотложной помощи новорожденным. Для определения исходного уровня знаний создана база тестовых заданий на основе современных протоколов и стандартов лечения, которая предлагается врачам-интернам. По результатам решения те-

стового буклета происходит обсуждение проблемно ориентированных клинических ситуаций и ситуационных задач, рассматриваются принципы проведения первичной реанимации новорождённых и оказание неотложной помощи при критических состояниях. Данный подход позволяет пополнить и расширить знания по неотложной помощи в неонатологии и научиться самостоятельно принимать решение, а не только механически запоминать материал.

Современные компьютерные технологии дают возможность использовать полученную учебную информацию при самостоятельной работе в информационной среде «Moodle» где представлена база тестовых заданий и методички практическому занятию по оказанию неотложной помощи при критических состояниях у новорождённых. Изданное на кафедре учебно-методическое пособие для подготовки к лицензионному тестовому экзамену «Крок-3 ОВП» для врачей-интернов «Неотложные состояния в педиатрии» рассматривает более 30 неотложных состояний, содержит наборы тематических типичных тестов формата «Крок-3», что даёт исчерпывающую информацию для самостоятельной подготовки к сдаче модульного контроля и лицензионного экзамена» Крок-3».

Анализ результатов тестирования врачей-интернов по вопросам неотложной помощи в неонатологии в течении текущего года показал, что процент правильных ответов врачами-интернами терапевтического профиля составил 86,3%, хирургического – 83,9%, акушер-гинекологов – 83% и педиатрами – 95,5%, что свидетельствует о достаточно высоком исходном уровне знаний. Следует отметить, что у интернов-педиатров отмечается тенденция к более высоким результатам в виде большего процента правильных ответов по сравнению с общей когортой интернов БГМУ. Об этом свидетельствует и средний балл сдачи модуля “Неотложные состояния” в педиатрии, в том числе и неонатологии, который составил среди интернов-педиатров – 3,72 балла, интернов терапевтического профиля 3,24 балла, хирургического – 3,22 балла, акушер-гинекологами – 3,5 балла. Полученные данные свидетельствуют о том, что проблемными вопросами подготовки врачей-интернов является способность к самостоятельному принятию решения в условиях обучения по кредитно-модульной системе. В процессе подготовки к лицензионному экзамену при проведении ректорской контрольной процент правильных ответов по буклету тестовых заданий среди интернов-педиатров составил 84,6%, интернов терапевтического профиля 81,3%, хирургического – 80,1%, акушер-гинекологов – 81,2%.

Выводы:

1. Подготовка врачей-интернов по модулю “Неотложные состояния” по разделу педиатрия, в том числе по неонатологии на кафедре педиатрии и детских инфекционных болезней осуществляется как системный управляемый процесс, включающий различные формы обучения и этапного контроля.

2. Тенденция к лучшей подготовке интернов-педиатров объясняется их большей мотивацией к получению глубоких знаний в их будущей специальности.

Список литературы:

1. Запорощенко А.В. Методические аспекты обучения клинических интернов-педиатров / А.В. Запорощенко: материалы научно-методической конференции [«Современные проблемы качества образования в высшей школе»]. – Киров, 2007. – С. 165.

2. Типовий навчальний план та програма спеціалізації (інтернатури) випускників вищих медичних закладів освіти III-IV рівнів акредитації зі спеціальності «Педіатрія». – К., 2011. – 65 с.
3. Перспективы оптимизации подготовки врачей – интернов по модулю «Неотложные состояния» / Е.Н. Клиуненко, В.В. Ехалов, В.И. Слива // Медицина неотложных состояний. – 2012. – №5 (44). – С. 71-74.
4. Алгоритм системной подготовки врачей-интернов к лицензионному экзамену «Крок-3. Педиатрия» / С.П. Ярова, И.И. Заболотная, Т.С. Осипенко // Украинский стоматологический альманах. – 2013. – №4. – С. 90-92.
5. Принципы подготовки врачей-интернов разных специальностей по циклу «Неотложные состояния» / В.В. Ехалов, В.И. Слива, Д.М. Станин // Медицина неотложных состояний. – 2011. – №4 (35). – С. 74-77.



Ol'viya Vysotska
teacher of foreign

Languages department for humanities,
Lviv Ivan Franko National University

THE MINDSET OF SUCCESSFUL ENGLISH LEARNERS

Key words: mindset, successful, consistency, educational process, modern methods, , foreign languages, communicate, active listening lesson, fluency booster lesson, English learners.

Yesterday, the co-founders of Deep English, Aaron Campbell and Dan Douglass, gave us an Active Listening lesson about Michael Jordan and Thomas Edison – about incredible teachers we can learn a lot from.

According to Dan Douglass, Michael Jordan is one of the best athletes of all time, and Thomas Edison is one of the best scientists and inventors of all time. Both of these two men got to the high level of sports and science not by being perfect but, actually, by failing a lot. Michael Jordan said: “I have failed over and over and over again, and that is why I succeed”. He did not win all these games, he did not make all his shots, he did not try to be perfect, he did not worry about all his mistakes, and that was the key to the success. Thomas Edison – the same story. Most famous for creating a light bulb, he tried many different materials for the filament of that light bulb, and he was failure after failure, after failure, but he did not give up, he did not focus on the mistakes; he just kept going; so both Thomas Edison and Michael Jordan reached the top levels of their careers and sports and science by focusing on success and that means not worrying about mistakes and not trying to be perfect.

So that is the co-founders Aaron Campbell and Dan Douglass want us to do is focus on success and focus on consistency. Today, the co-founder Douglass wants us to make a goal to practise our English on something easy – to make it 10 minutes a day. We want to make it so easy that we cannot fail because the first step every day; the first step is always the hardest. If we can get over that first step, then we will naturally want to do more on some days. They ask us to make our goal 10 minutes only and focus on success and consistency.

The co-founders can give us two types of lessons:

- 1) Active Speaking;
- 2) Fluency Booster.

Yesterday Aaron Campbell and Dan Douglass gave us an Active Listening lesson. This Active Speaking lesson is going to be the same story but this time we will have questions missed then for us to answer so we will hear the story, a question and then a space. In that space we are to do our best to give our answers in a loud and clear voice. The co-founders ask us not to worry about giving our answer perfectly. The point is to freely give our answer and to work on our fluency that means not worrying about making mistakes. So that is Active Speaking lesson. The other type of lesson is Fluency Booster lesson that is very similar to the Active Speaking lesson: it is a story, question, space, format; except for this time, there can be more questions, so it can arrange the challenge and push us to speak even more; because that is the key point that the co-founders want us to take away from today is to have consistency and to speak a lot every day.

They ask us to get started: we are to download the Active Speaking lesson and the Fluency Booster lesson and we are to remember: we are not to worry about mistakes – consistency and regularly practice is the key to success. So we are to speak a loud voice, speak quickly and have fun! [1-11]

References

1. deepenglish.com/courses/method/day-one/
2. deepenglish.com/courses/method/day-two/
3. deepenglish.com/courses/method/day-three/
4. deepenglish.com/courses/method/day-four/
5. deepenglish.com/courses/method/day-five/
6. deepenglish.com/courses/method/day-six/
7. deepenglish.com/courses/method/day-seven/
8. deepenglish.com/courses/method/review/
9. info@deepenglish.com
10. <http://deepenglish.com/2011/10/shadowing/>
11. <http://deepenglish.com/courses/true-stories/>

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ВНЗ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

Ключові слова: вищі морські навчальні заклади, міжпредметні зв'язки, фізика, електронавігаційні прилади, гіроскоп.

Keywords: higher marine education, interdisciplinary communication, physics, elektronavigatsionnye devices, gyroscope.

Підготовка конкурентоспроможних компетентних випускників ВНЗ регламентовано нормативними морськими документами [3,7] і є завданням викладачів природничо-наукових і спеціальних дисциплін вищих морських навчальних закладів (ВМНЗ). Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми є реалізація міжпредметних зв'язків (МПЗ) між предметами природничо-математичного циклу і спеціальними дисциплінами. Їх можливості як засобу підвищення ефективності навчання майбутніх судноводіїв досліджувались нами і оприлюднені у публікаціях [4,5], де викладені питання про види МПЗ, рівні їх реалізації, особливості здійснення у процесі навчання фізики. Проте, незважаючи на наявність значної кількості статей з проблеми МПЗ, взаємозв'язок між дисциплінами науково-природничого і спеціального циклів у вищих морських навчальних закладах є малодослідженим, тому **метою нашої статті** було обрано реалізацію вищезазначених зв'язків між дисциплінами «Фізика», «Електронавігаційні прилади» при засвоєнні розділу «Динаміка обертального руху твердого тіла. Гіроскоп».

Доцільність підвищення якості його засвоєння пов'язаний з формуванням спеціалізованих професійних компетентностей: планування рейсу та судноводіння; визначення місцезнаходження судна та точність результатів визначення місцезнаходження різними способами.

Реалізація мети передбачала виконання наступних завдань:

- з'ясування місця зазначених дисциплін у навчальному плані;
- аналіз змісту теоретичного матеріалу з теми «Динаміка обертального руху твердого тіла. Гіроскоп», що викладається в дисциплінах «Фізика», «Електронавігаційні прилади», та визначення розбіжностей у тлумаченнях основних понять теорії гіроскопів;

- реалізація МПЗ фізики та професійними дисциплінами у процесі вивчення теми «Динаміка обертального руху твердого тіла. Гіроскоп» в курсі фізики.

Результати розв'язання першого завдання було з'ясовано щодо: 1) дисциплін змістом яких передбачене вивчення питань, пов'язаних з теорією гіроскопів; назва розділів, у межах яких передбачене їх вивчення, та семестр, протягом якого курсанти їх опановують: фізика – «Динаміка обертального руху твердого тіла. Гіроскоп» 1 курс, 1 семестр; електронавігаційні прилади – «Гірокомпаси із коректованим чутливим елементом» 3 курс, 6 семестр.

Вирішуючи 2-ге завдання, ми намагались з'ясувати відмінності між трактуванням понять: кутова швидкість власного обертання, прецесії, момент інерції,

момент сили, кінетичний момент гіроскопа у фізиці та спеціальній дисципліні «Електронавігаційні прилади». Результати дослідження показали відмінності у позначеннях: 1) моменту сил: у дисциплінах «Фізика» – J, M ; «Електронавігаційні прилади» – L ; 2) моменту імпульсу (кінетичного моменту, моменту кількості руху) – у дисциплінах «Фізика» – L , «Електронавігаційні прилади» – H .

Порівняльний аналіз змісту зазначених фізичних величин засвідчив, що існують також відмінності у поданні матеріалу у зазначених дисциплінах при знаходженні і поясненні напрямку кутових величин, гіроскопічного моменту.

У дисциплінах «Електронавігаційні прилади» при виведенні кутової швидкості гіроскопу крім основного рівняння динаміки обертального руху твердого тіла використовується теорема Резаля, а у дисципліні «Фізика» – приріст моменту імпульсу, що створюється моментом сил. При знаходженні напрямку кутової швидкості прецесії у фізиці використовують співвідношення векторного добутку $\vec{M} = [\vec{\omega}_i \cdot \vec{L}]$, а у дисципліні «Електронавігаційні прилади» – правило полюсів. При знаходженні напрямку гіроскопічного моменту у дисциплінах «Фізика» використовують правило Жуковського, а у дисципліні «Електронавігаційні прилади» – правило трьох пальців лівої руки (якщо розташувати три пальці лівої руки взаємно перпендикулярно і вказівний палець направити уздовж вектора моменту імпульсу H , а великий – уздовж вектора кутової швидкості прецесії ω_p то середній палець вкаже напрям вектора гіроскопічного моменту R (рис. 1)).

Реалізація міжпредметних зв'язків при вивченні теми «Динаміка обертального руху абсолютно твердого тіла. Гіроскоп» в курсі фізики здійснюємо під час проведення лекцій та практичних занять.

Розглянемо практичне заняття: **елементарна (прецесійна) теорія гіроскопу**, на якому акцентується увага на правилах знаходження напрямку і значення основних динамічних характеристик гіроскопа, законах динаміки АТТ, основних теоретичних положеннях елементарної теорії гіроскопу.

Для практичного засвоєння методів знаходження напрямків кутової швидкості обертання гіроскопа навколо власної осі, моменту імпульсу, напрямку кутової швидкості прецесії використовуємо задачу зі спеціальної дисципліни, яка позначена нижче номером 1. Під час розв'язування фізичних задач №2-3 відпрацьовуємо елементи і закріплюємо формули і закони елементарної прецесійної теорії гіроскопа. За допомогою задачі №4 з'ясуємо фізичну сутність направляючого моменту гірокомпаса і робимо перехід до точної теорії гіроскопу, яка буде розглядатися на наступному практичному занятті.

Задачі до практичних занять. Задача 1. Під час першого запуску однороторного гірокомпаса важливо враховувати, що напрям обертання ротора гіроскопа (гіроскоп у цьому випадку представляє собою 3-х фазний однороторний двигун) від-

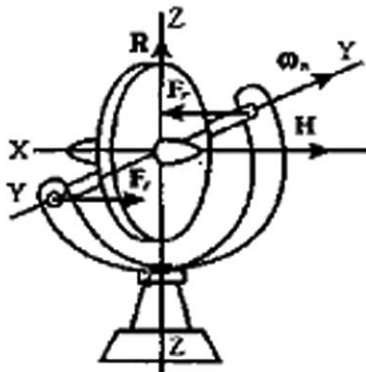


Рис. 1

бувається проти годинникової стрілки, якщо розглядати обертання з боку північного кінця головної осі. Саме вектор \vec{H} вказує на положення південної частини істинного меридіану. Як можна визначити за допомогою прикладеної сили до головної осі обертання гіроскопу напрям вектора кінетичного моменту \vec{H} .

Задача №2. Гіроскоп, який має форму диска радіуса 5 см, обертається навколо своєї осі симетрії з частотою 9000 хв^{-1} . Вісь гіроскопа утворює деякий кут α з вертикаллю і може вільно повертатися навколо точки О. Відстань від точки О до центра мас гіроскопа 10 см. Обчислити кутову швидкість обертання осі гіроскопа навколо вертикалі (кутову швидкість прецесії). Як залежить кутова швидкість прецесії від кута нахилу осі гіроскопа?

Задача №3. Судно рухається зі швидкістю 12 вузлів по дузі кола радіуса 200 м. Знайти момент гіроскопічних сил, що діють на підшипники з боку валу з маховиком, які мають момент інерції відносно осі обертання $3,8 \cdot 10^3 \text{ кг} \cdot \text{м}^3$ і здійснюють 300 об/хв.. Вісь обертання розташована вздовж судна.

Задача № 4. Що є причиною виникнення направляючого моменту гірокомпасу? Розглянути складний рух плоского ротора, що обертається відносно системи координат хуз з кутовою швидкістю ω . Система координат хуз обертається разом з географічною системою $\xi\eta\zeta$ з кутовою швидкістю обертання Землі ω_3 , її проєкції задані $\omega_\xi=0$, $\omega_\eta=\omega_1=\omega_3 \cos\varphi$, $\omega_\zeta=\omega_2=\omega_3 \sin\varphi$, де φ – широта місцевості.

Необхідність вивчення елементарної теорії гіроскопу, точної теорії з фізики, обумовлене практичною значимістю матеріалу, його використання у спеціальних дисциплінах.

Використана література:

1. Донцов С.В. Основы теории гироскопа. – Одесса, 2014. – 54 с.
2. Загальний курс фізики: 3б. задач І.П.Гаркуша, І.Т.Горбачук, В.П.Курінний та ін.; За заг. ред. І.П.Гаркуші. – 2-ге вид., стер. – К.: Техніка. 2004. – 560 с.
3. ИМО Модельные курсы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.imo.org/en/OurWork/HumanElement/TrainingCertification/Pages/ModelCourses.aspx>
4. Колечинцева Т.С. Реализация компетентностного подхода при обучении физике будущих судоводителей / Т.С.Колечинцева // Естественные и точные науки: Вестник Сибирской государственной геодезической академии. – 2014. – № 20. С. 78-85
5. Колечинцева Т.С. Формування професійно-значимих знань та умінь під час викладання фізики у ВНЗ морського профілю / Т.С.Колечинцева. Науковий часопис Національного педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 47. – 2014. – 336 с.
6. Кучерук І.М. і ін.. Загальний курс фізики: Т.1: Механіка. Молекулярна фізика і термодинаміка. –К.: Техніка, 1999. – 536 с.
7. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року [Електронний ресурс] – Режим доступа: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896_052
8. Мещерский И.В. Сборник задач по теоретической механике. – М., 1975 г. – 448 с.
9. Одинцов А.А. Теория гироскопов и гироскопических приборов. Практикум. / А.А. Одинцов, М.А.Павловский и др. . – К. : Вища школа, 1976. – 265 с.

10. Ревенко В.Ю. Электронавигационные приборы. Учебное пособие раздел Гирокомпасы. – Одесса.: Атлант, 2011. – 312с.
11. Тарг С.М. Краткий курс теоретической механики: Учеб. для втузов. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1986. – 416 с.

