

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
**WSPÓŁCZESNE PROBLEMY I
PERSPEKTYWY ROZWOJU**

Warszawa (PL)

30.01.2017 - 31.01.2017

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. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju" (30.01.2017 - 31.01.2017) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. - 116 str.
ISBN: 978-83-65608-38-3

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: 978-83-65608-38-3

WSPÓŁORGANIZATORZY:

Virtual Training Centre "Pedagog of the 21st Century"
Global Management Journal

KOMITET ORGANIZACYJNY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
A. Murza, (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
А. Горохов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;
A. Kasprzyk, Dr, PWSZ im. prof. S.Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;
A. Malovychko, dr, EU Business University, Berlin – London – Paris - Poznań, EU;
L. Nechaeva, PhD, Instytut PNPУ im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;
М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;
S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;
M. Stych, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
A. Tsimayeu, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus;

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
С. Беленцов, д.п.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;
Z. Čekerevac, Dr., full professor, "Union - Nikola Tesla" University Belgrade, Serbia;
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 университет, 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.

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

1. Семірненко Ю. І., Ребрій А.М., Рибенко І.О.	6
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
2. Монашненко А.М.	10
ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ	
3. Мозолев О. М.	14
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ПРАКТИКУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ	
4. Скирта В.С.....	19
COOPERATION OF UKRAINIAN TEACHERS WITH BRITISH COUNCIL	
5. Грицай А. М., Колесник І. В.	23
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	
6. Стукаленко З. М.	26
ОСНОВИ ТЕХНІКИ ОРКЕСТРОВОГО ДИРИГУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	
7. Раковская М.А.	36
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ АКсіОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ МОЛОДІ	
8. Переверзева О.В.	38
ВИХОВНІ АСПЕКТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
9. Даниляк Р.З.....	40
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
10. Пантюк М.П., Стахів Л.Г., Волошин С.В.....	43
ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ МУЗЕЇВ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
11. Брояковський О.В.	51
ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ В ЄВРОПІ	
12. Мисько В.І.	54
ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СЕМІНАРІЇ «БУРСА» ЯК СКЛАДОВА ДИТИНОЦЕНТРИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ ЯНУША КОРЧАКА	
13. Грищенко Л.В.	60
ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	

14. Осъмачко С.А.	66
TRAINING OF PHILOLOGISTS IN THE HISTORY OF UKRAINE	
15. Довбня П.І.	77
ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО НАУКОВЦЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Д.О. ГРАВЕ	
16. Роман М. М.	84
НАЦІОНАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКА КОНЦЕПЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЬВІВСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ОБЛАСНОГО МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ ІМЕНІ ЮРІЯ ДРОГОБИЧА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	
17. Ляшенко Е.Н., Кирийчук Д.Л.	88
АКАДЕМИЧЕСКАЯ ДОБРОЧЕСТНОСТЬ И ЭТИКА НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ	
18. Ткаченко Н. М.	90
ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
19. Kirilenko N. M.	92
USAGE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LEARNING OF FUTURE EDUCATORS	
20. Сегеда Н.А.	95
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТРА В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	
21. Рясова С. Е.	99
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БЕСПЛАТНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ	
22. Гордієнко Н.В.	103
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
23. Гурська Л.І.	107
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
24. Добровольська А. М.	112
ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ	

Семірінко Ю. І.

кандидат технічних наук, доцент,
Сумський національний
аграрний університет;

Ребрій А.М.

старший викладач,
Сумський національний
аграрний університет;

Рибенко І.О.

старший викладач,
Сумський національний
аграрний університет.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація

Важливими завданнями підготовки фахівців в умовах кредитно-трансферної технології навчання в Україні є забезпечення якісної ступеневої освіти, її особистісної орієнтації, створення умов для оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій, формування системного педагогічного мислення, професійної самосвідомості. Основне завдання сучасного викладача полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів у студентів, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролю за результатами процесу навчання.

Ключові слова: кредитно-трансферна система, самостійна робота, пізнавальний інтерес, творчий підхід викладачів, ефективність навчання, навчально – виховний процес, наукове та навчально-методичне забезпечення.

Keywords: credit-transfer system, independent work, cognitive interest, creative approach of teachers, training efficiency, teaching-educational process, scientific and methodological support.

Однією з передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація ідей Болонського процесу. Болонський процес спрямований на зближення і гармонізацію освітніх систем країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти, на підвищення конкурентоспроможності і привабливості європейської вищої освіти, сприяння мобільності студентів, полегшення їх працевлаштування, забезпечення високої якості навчання. Умовою приєднання до нього є впровадження кредитно-трансферної (кредитно-модульної) системи організації навчального процесу. Кредитно-трансферна система організації навчального процесу (КТСОНП) – модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (заликових кредитів).

Для реалізації технології КТСОНП необхідно дотримуватися загально-дидактичних вимог і специфічних принципів підготовки. Ця технологія передбачає

вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їх активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

В умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів у студентів, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Кредитно-трансферна технологія ставить перед викладачем нову вимогу: поєднувати функції консультанта і менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, вміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно користуватись комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль за результатами навчання.

Відповідно до вимог Європейської кредитно-трансферної системи порядок та обсяг вивчення навчальних дисциплін (курсів) визначає базовий навчальний план, який створено на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності, а також індивідуальний навчальний план студента.

Організаційний компонент кредитно-трансферної технології засвоєння змісту навчальних модулів містить сукупність різних форм і методів організації навчального процесу: лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, індивідуальної і самостійної роботи.

Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року та державні стандарти вищої освіти передбачають виділення в навчальних планах у вищих навчальних закладах годин для самостійної (позааудиторної) роботи студентів [1]. Навчальні години, відведені для цієї форми роботи згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 2 червня 1993 р. №161, повинні становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни [2].

Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. У цьому випадку слід визнати, що самостійна робота студентів (СРС) має бути не просто важливою формою освітнього процесу, а повинна стати його основою.

Під самостійною роботою слід розуміти сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті з викладачем і в його відсутності.

Самостійна робота реалізується безпосередньо в процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях, при виконанні лабораторних робіт; у контакті з викладачем поза рамками розкладу – на консультаціях по навчальним питанням, у ході творчих контактів, при ліквідації заборгованостей, при вико-

нанні індивідуальних завдань і т.п.; у бібліотеці, вдома, у гуртожитку, на кафедрі при виконанні студентом навчальних і творчих завдань.

Стимулювання самостійної роботи з боку викладача є рушійною силою навчального процесу. Цей вид роботи допомагає переносити набуті знання, вміння, навички як у нову ситуацію навчання, так і в професійну діяльність, формуючи компетенції у студентів. Задля набуття успіху організації самостійної роботи, необхідно забезпечити забезпечено мотивацію студентів до її виконання за допомогою відповідних чинників та використання різнорівневих завдань. Формування мотивації у студентів відбувається за допомогою наступних чинників: генерації інтересу до предмета, прояву зв'язку зовнішньої та внутрішньої мотивації, формування відчутної залежності успіху від виконання завдань, знання результатів самостійної навчальної діяльності. До чинників, які найкраще формують мотивацію виконання самостійної роботи студентів, відносять такі: відчуття успіху, інтерес до предмета, зовнішня та внутрішня мотивація [3]. До стимулів, які активізують самостійну роботу студентів відносять: стимули, що пов'язані з розумінням цінності інформації для отримання навиків, необхідних для професії; стимули, що пов'язані з формуванням дослідницьких навиків, тобто, ті, що відповідають за зближення навчальної й дослідницької діяльності; стимули, що визначають відносини в студентській аудиторії, навик роботи у команді. Наведемо внутрішні чинники, що сприяють активізації самостійної роботи студентів. Серед них можна виділити наступні: корисність виконуваної роботи; участь студентів у творчій діяльності; участь в олімпіадах з навчальних дисциплін, конкурсах науково – дослідних або прикладних робіт і т.п.; використання мотивуючих факторів контролю знань: накопичувальні оцінки, рейтинг; заохочення студентів за успіхи у навчанні та творчій діяльності та санкції за неналежне виконання завдання; індивідуалізація завдань, що виконуються як в аудиторії, так і поза нею, постійне їх оновлення [4].

Результати самостійної роботи студентів оцінюються викладачем шляхом визначення суми балів, отриманих студентами за різні види контролю знань. Контроль за опрацюванням теоретичних питань, що виносяться на самостійний розгляд, здійснюється шляхом включення цих питань до завдань з модульних контрольних робіт, тестування, екзаменаційних білетів.

Для забезпечення якості самостійного навчання студента необхідно створити певні умови: систематичне виконання студентами всіх видів самостійної роботи; комплексний підхід до самостійної роботи студента; мотивація студента не до отримання оцінки, а до процесу навчання; формування пізнавального інтересу; творчий підхід викладачів до своєї справи; високі якість та ефективність навчання; активна позиція студента у навчально – виховному процесі; наукове та навчально-методичне забезпечення; створення комп'ютерної зали у ВНЗ для роботи викладачів та студентів у мережі Інтернет.

Студентам, особливо першокурсникам, буває складно правильно організувати самостійну роботу. В цьому разі доцільно звернути увагу викладачів на проблему адаптації студентів до самостійної навчальної роботи. Адаптація передбачає пристосування до умов середовища. Студенти-першокурсники мають пристосуватися до умов життя і діяльності згідно з новими соціальними функціями і особливостями роботи вищого навчального закладу. У процесі адаптації їм необхідно подолати суб'єктивних і об'єктивних труднощів.

Серед них значну роль відіграють труднощі, які пов'язані з організацією тематичної самостійної роботи, контролю за нею з боку викладачів. Це, перш за все, пов'язано

зі збільшенням об'ємів даного виду роботи. Так, студент-першокурсник навчаючись у школі мав справу із тематичною самостійною роботою. Об'єм тематичної самостійної роботи був дещо різним в сільських, міських школах та гімназіях, відповідно й адаптація до навчального процесу в ВНЗ буде проходити протягом різного терміну.

Технологія організації контролю за самостійною роботою на кафедрах включає ретельний добір засобів контролю, визначення етапів, розробку індивідуальних форм контролю.

При роботі за кредитно-трансферною технологією навчання суттєво збільшується інтенсивність праці викладача, яка в недостатній мірі враховується при формуванні навантаження.

Основними напрямками оптимізації управління самостійної роботи студентів є:

1. Удосконалення змісту самостійної роботи, який повинен бути спрямований на:
 - всебічний гармонійний розвиток особистості кожного студента, гуманізацію і гуманітаризацію освіти;
 - закріплення знань про сучасні тенденції розвитку науки, техніки, національної освіти;
 - практичне застосування знань, отриманих в процесі навчання;
 - забезпечення оптимального поєднання фронтальних, групових, індивідуальних видів діяльності з врахуванням підготовки студента, його інтересів, індивідуальних здібностей.

2. Поліпшення планування самостійної роботи на основі раціонального розподілу бюджету часу на основні види діяльності студентів.

3. Удосконалення системи контролю, створення комплексних контрольних завдань, розробка тестів, якими б перевірявся розвиток мислення майбутнього спеціаліста.

4. Піднесення рівня організаційно-методичної та науково-методичної роботи на кафедрі, впровадження нових технологій, активних форм і методів навчання.

5. Збільшення годинних норм зарахування навчального навантаження викладачам за розрахунково-графічні роботи, курсові роботи та проекти.

Дотримання цих критеріїв приведе до основної мети – навчити студента осмислено та самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім – з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації для прищеплення вміннь підвищувати свою кваліфікацію.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20- 27 лютого.
2. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.
3. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / О.А. Жерновникова; Харківський національний педагогічний університет. – Харків, 2009. – 24 с.
4. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 2001. – 23 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ

Ключові слова: переклад, письмовий переклад, процес навчання, мовна дія.

Key words: translation, written translation, process of studying.

Переклад – це один із найдавніших видів людської діяльності. Спочатку переклади були усними, а з виникненням писемності з'явилися і письмові переклади. Численні археологічні знахідки підтверджують тисячолітню історію перекладу. Розвиток перекладацької діяльності відкрив людям широкий доступ до культурних надбань інших народів, зробив можливим розповсюдження релігійних та наукових учень, дав поштовх до міжнародної торгівлі і співробітництва. Багато народів зобов'язані перекладам формуванням своїх абеток та писемності взагалі [8, с. 43].

У сучасних умовах переклад – один із найбільш важливих видів мовленнєвої діяльності, основною метою якого є перетворення структури мовного твору, тобто зміна плану його вираження (в процесі перетворення в систему іншої мови) при максимальному збереженні плану змісту. Так, А. Черняхівська визначає переклад як «перетворення структури мовного твору, в результаті якого при збереженні незмінним змісту висловлюваного змінюється план вираження «одна мова замінюється іншою» [15, с. 3]. Інакше кажучи, цілісність перекладу мовного твору передбачає єдність форми і змісту на новій мовній основі. Точність перекладу припускає тотожність інформації, яка повідомляється різними мовами, у той час як адекватність перекладу (цілісність) характеризує переклад як процес передачі інформації рівноцінними засобами. Л. Бархударов зазначає, що переклад – «процес трансформації мовленнєвого утворення на одній мові в мовленнєве утворення на іншій мові при збереженні незмінного значення» [2, с. 7].

Н. Сопилук відносить переклад до унікальних, неповторних видів міжмовної та міжкультурної комунікації, що детермінується мовними та позамовними чинниками. Важливу роль у процесі такої комунікації автор відводить саме перекладачу, який виступає посередником не лише між автором – адресантом певного повідомлення та його кінцевим реципієнтом, але й між двома мовами та культурами [13, с. 202]. Важливу роль І. Алексеева надає також поняттю перекладу. Під цією категорією автор розуміє діяльність, що полягає у варіативному перекодуванні тексту однієї мови в текст іншою мовою, де перекладач творчо вибирає варіант перекладу залежно від варіативних ресурсів мови, видів перекладу, завдань перекладу, типу тексту під впливом власної індивідуальності [1, с. 7].

Закцентуємо увагу на тому, що термін «переклад» може означати і сам процес, і результат цього процесу як створений перекладачем новий мовленнєвий твір іншою мовою і за допомогою мовних засобів, відмінних від оригінальних. Так, В. Виноградов стверджує, що переклад – це «викликаний суспільною необхідністю процес

і результат передачі інформації (змісту), вираженої в письмовому або усному тексті на одній мові, за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту на іншій мові» [4, с. 28]. На думку І. Лімборського, сутність перекладу як процесу полягає у творчому відтворенні оригіналу засобами іншої мови, результатом чого стає паралельний перекладений текст [10, с. 60-61].

Отже, переклад – це процес і результат передачі інформації однієї мови на іншу зі збереженням міжкультурного елементу обох сторін. Визначення терміна «переклад» залежить від аспекту розгляду проблеми. Вчені трактують слово «переклад» у двох значеннях: «переклад» як текст та переклад як вид діяльності перекладача, тобто процес перетворення тексту оригіналу в текст перекладу. У зв'язку з цим навчання перекладу охоплює два аспекти. Перш за все, це створення продукту перекладацької діяльності – тексту перекладу (те, що повинно бути досягнуто), а з іншого боку, – те, яким чином і якими засобами це може бути досягнуто [8, с. 76].

Зокрема, М. Брандес, В. Провоторов розглядають письмовий переклад як комунікативний акт, що не спрямований на конкретного користувача або аудиторію (аудиторія користувачів письмового перекладу не задана спочатку), внаслідок чого перекладач письмового тексту не обмежений вимогами конкретної особи (замовника перекладу) [3, с. 154]. Користувачем письмових перекладів є суспільство в цілому, тому перекладач виявляється відповідальним за соціалізацію перекладу у цільовій культурі. На думку Я. Ємельянової, письмовим є такий вид перекладу, при якому оригінал і текст перекладу виступають у процесі перекладу у вигляді фіксованих текстів, до яких перекладач може неодноразово звертатися [7, с. 34].

Т. Ганічева розглядає переклад не як комунікацію, а як особливий вид інтерпретативно-породжуючого дискурсу, як ланку міжлінгвокультурної комунікації [5, с. 27]. Автор у своєму дослідженні розглядає також відмінності між усним і письмовим перекладом як найбільш поширеними його видами. Головною відмінністю між цими видами перекладу автор вбачає у характері обмежень. Т. Ганічева акцентує увагу на тому, що під час письмового посередництва, на відміну від усного, перекладач зазвичай має достатньо часу, аби користуватися словниками, іншими довідковими матеріалами і навіть проводити консультації з фахівцями для вирішення проблем, які пов'язані з інтерпретацією тексту оригіналу. Іншою відмінністю між усним та письмовим посередництвом, на думку автора, є різниця у ступені розгорнутості процесу перекладу. «У письмовій формі чітко розрізняються принаймні три етапи: доперекладацький аналіз тексту оригіналу, власне переклад і редагування тексту перекладу [5, с. 28]. Найбільш повно, на нашу думку, розглядає специфіку усного перекладу в порівнянні з письмовим Я. Ємельянова, використовуючи такі критерії:

- 1) форма текстів оригіналу та перекладу;
- 2) специфіка сприйняття оригіналу та оформлення перекладу;
- 3) фактор часу;
- 4) характер зв'язку з комунікантами;
- 5) «напрямок» перекладу [7, с. 34].

На специфіку письмового перекладу також вказує А. Давдян. Автор зазначає, що це творчий вид перекладу в порівнянні з іншими видами перекладу, які засновуються на інтуїції, здогадках тощо. Тому методика письмового перекладу, на думку А. Давдяна, є повністю авторською, індивідуальною, що не повторює вже створені моделі.

Оскільки час сприйняття тексту перекладачем не обмежений, то письмовий переклад є найбільш обдуманим і тому, на переконання автора, досконалим видом перекладу [6]. Ця думка простежується і в дослідженні А. Швейцера, який акцентує увагу на тому, що результатом письмового перекладу як міжмовної комунікації є вербальна чи невербальна реакція учасників комунікації, а текст перекладу у письмовій формі є кінцевим продуктом, результатом дій перекладача [16]. Отже, автор наголошує на наявності певної послідовності дій або технології в процесі перекладу. Т. Пасічник розглядає письмовий переклад як складну рецептивно-продуктивну діяльність, що передбачає сукупність добре розвиненого змістового сприйняття, результативного усвідомлення та репродуктивно-продуктивного мислення [12, с. 17]. Відтак, науковець акцентує увагу на психологічних особливостях письмового перекладу.

Отже, можна зробити висновок, що письмова мова характеризується нормативністю викладу, логічністю і контекстністю.

Письмовий переклад – є авторською, творчою діяльністю найвищого рівня еквівалентності, що має сталу технологію проведення, де оригінал і текст перекладу виступають у вигляді фіксованих текстів, із якими можна працювати необмежений час із використанням додаткової літератури чи електронних засобів.

Специфіка письмового перекладу полягає в тому, що перекладач має у своєму розпорядженні весь текст цілком і можливість перекладати один вислів за іншим. Під час письмового перекладу наявна можливість зіставляти переклад із текстом оригіналу, отримувати додаткову інформацію з інших частин тексту. У нього, в більшості випадків, відсутній прямий або зворотній зв'язок із комунікантами, а передача інформації відбувається в одному напрямі, співвідношення мов є постійним.

Література

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: учеб.пособие / Ирина Сергеевна Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Леонид Степанович Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 239 с.
3. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков / М. П. Брандес, В. И. Провоторов: [учеб. пособие]. –3-е изд., стереотип. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / Венедикт Степанович Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу у галузі права: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ганічева Тетяна Вікторівна. – Х., 2008. – 182 с.
6. Давдян А. С. Роль переводческих компетенций в обучении письменному переводу/ А. С. Давдян // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 1 (31). – С. 1–2.
7. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: [монография] / Яна Борисовна Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – Нижний Новгород: ООО «Стимул-СТ», 2010. – 201 с.
8. Комиссаров В. Н. Общие принципы организации обучения переводу / В. Н. Ко-

- миссаров // Сборник науч. тр. МГЛУ. – Вып. 423. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 23–33.
9. Комиссаров В.Н. Слово о переводе / Вилен Наумович Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1973. – 206 с.
 10. Лімборський І. В. Літературознавча компаративістика і художній переклад за доби глобалізації: сучасний стан, дискусії і проблеми / І. В. Лімборський // За-рубіжна література в школах України. – 2009. – №10. – С. 60–62.
 11. Матвеева Е. В. Современный переводчик: модель специалиста / Е. В. Матвеева // Вестник Башкирского университета. –2008. –Т. 13. – №1. – С. 211–213.
 12. Пасічник Т. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу комерційних листів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тетяна Дмитрівна Пасічник. – К., 2011. – 299 с.
 13. Сопилук Н. М. Переклад як особливий вид міжмовної та міжкультурної комунікації / Н. М. Сопилук // Філологічні трактати. – 2010. –№3. – Том 2. – С. 199–203.
 14. Тазина К. А. Формирование готовности к письменному переводу/ К. А. Тазина // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). –2012. – №4 (119). – С. 79–83.
 15. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура / Леонора Александровна Черняховская. – М.: Международные отношения, 1973. – 264 с.
 16. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / Александр Давидович Швейцер.– изд. 2–е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 216 с.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ОСВІТИ У СФЕРІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У ПРАКТИКУ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

В статті досліджено процес імплементації польського досвіду державного управління розвитком освіти у практику освітньої діяльності в Україні. Розкрито зміст управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі на державному рівні. Проаналізовано структуру побудови моделі упровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту Польщі у вітчизняну практику на державному рівні. Окреслено кінцеві результатом упровадження управлінських технологій.

Ключові слова: розвиток, освіта, імплементація, управління, досвід, модель, фізична культура.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується перебудовою освітнього процесу у відповідності до європейських стандартів навчання окреслених в Болонській декларації. На цьому етапі велике значення має досвід країн, що пройшли тим шляхом раніше та набули певного досвіду. Вивчення досвіду Республіки Польща викликане її теоретичними та практичними здобутками з розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту, вони є пізнавальним і розглядаються з точки зору творчого використання для розбудови Україною нової системи управління освітою у сфері фізичної культури і спорту. Тому дослідження трансформацій та аналіз позитивних здобутків, а також проблем, які виникали при проведенні змін в управлінні освітою в Республіці Польща, дозволить використати цей досвід для реформування вітчизняної системи управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту, сформувати модель упровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту у вітчизняну практику [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Польський досвід розвитку освіти вивчали Ф. Андрушкевич, А. В. Василюк, О. В. Вахріна, Я. Р. Гречка, Л. М. Гриневич, І.М. Даценко, О. В. Карпенко, М. Карпуленко, В. В. Павленко, Р. Б. Шиян, Т. Марешь, Ю. Соколович-Алтуніна, Н. Яковець та ін. Проблеми навчання молоді фізичній культурі і спорту в закладах освіти Польщі розглядали в своїх роботах С. А. Вавренюк, Е. С. Вільчковський, Р. В. Гах, В. Р. Пасічник, Л. П. Сергієнко, В. М. Лишевська, А.Б. Мандюк та ін. Інноваційний розвиток фізичній культурі і спорту в закладах освіти Польщі досліджували Н. О. Долгова, А. В. Кошура, Г. Ю. Ніколаї та ін.

Разом із тим питання імплементації польського досвіду управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту не знайшли необхідного відображення в сучасних науково-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є творче використання польського досвіду упровадження технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту у вітчизняну практику на державному рівні управління освітою.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні характеризується пошуком нових фундаментальних підходів до побудови моделей державного управління освітою. Тому наукова та експериментальна робота в галузі моделювання державного управління освітою, зокрема й у сфері фізичної культури і спорту, є важливим показником оновлення сучасної парадигми управління освітою.

Застосування нових управлінських технологій у процесі розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту передбачає втручання в чинний механізм управління освітою, що містить корекцію, а іноді і суттєві зміни при прийнятті управлінських рішень на різних організаційних рівнях, починаючи з організації та змісту навчання в закладах освіти, управління освітою місцевих та регіональних органів виконавчої влади і закінчуючи нормативно-правовою та структурно-організаційною діяльністю центральних органів управління. При цьому має спостерігатись динамічний процес взаємодії: суб'єкт управління – об'єкт управління – модель об'єкта – оптимізація моделі – управлінські рішення. Отже, виникає потреба у впровадженні інноваційних рішень, застосуванні нових управлінських технологій управління освітою [2].

Розроблена модель упровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту у вітчизняну практику передбачає процес імплементації передового досвіду Республіки Польща на державному, рівні управління освітою і складається з цільового, змістового, діяльнісного та результативного блоків.

Цільовий блок розробленої моделі впровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту у вітчизняну практику пов'язаний з необхідністю визначення напрямів діяльності та формує ієрархію цілей упровадження управлінських технологій відповідно до цих напрямів. Стратегічною метою розробки моделі є творче використання в Україні досвіду Республіки Польща в управлінні розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту. Досягнення стратегічної мети можливе при вирішенні низки тактичних завдань, до яких на державному рівні управління належать: удосконалення нормативно-правового, структурного, змістового, організаційного регулювання системи управління та всебічного забезпечення розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Змістовий блок моделі впровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту у вітчизняну практику містить перелік технологій управлінської діяльності, які, на нашу думку, доцільно впровадити або модернізувати на державному рівні управління освітою:

технологія нормативно-правового регулювання розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту. Нормативно-правове регулювання – це сукупність правових засобів, за допомогою яких держава здійснює управлінський вплив на суспільні відносини в галузі освіти у сфері фізичної культури і спорту. В Україні сформована єдина система освітнього законодавства, водночас вона характеризується великою кількістю різноманітних нормативно-правових актів на всіх рівнях освітньої вертикалі. При цьому правові норми, які регулюють ті або інші освітні відносини, містяться, крім профільних нормативних актів, у законах та інших підзаконних актах різної

галузевої приналежності. До них також належать норми конституційного, адміністративного, цивільного, фінансового, трудового права і т. і. Особливістю технології нормативно-правового регулювання розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Польщі є вагомий вплив на прийняття управлінських рішень колегіальних дорадчих органів, як-от: Державна рада освіти, Головна рада вищої освіти, громадських об'єднань “Польський спортивний союз” та “Академічний спортивний союз”;

технологія побудови організаційної структури суб'єктів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту. Структура відображає будову та внутрішню форму організації системи управління і характеризується відносно стійкими зв'язками між її елементами. Побудова організаційної структури управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту здійснюється шляхом організаційного проектування, основою якого є стратегічний план розвитку, спрямований на досягнення цілей управління. Основними вимогами до організаційної структури управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту є: мінімальна кількість управлінських зв'язків, усунення елементів дублювання, оперативність і гнучкість у роботі, що характеризують взаємодію і координацію елементів всередині системи. Побудова організаційної структури суб'єктів управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту здійснюється зверху вниз і охоплює такі етапи: визначення вертикальних рівнів управління; установа горизонтального поділу організації (закріплення видів діяльності за штабними підрозділами); установа зв'язків між різними підрозділами; визначення повноважень і відповідальності посадовців; розробку посадових обов'язків;

• *технологія підготовки, прийняття і реалізації управлінських рішень.* Підготовка, розробка і прийняття управлінських рішень становить головний процес в управлінні розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту, він формує напрямки розвитку освіти, установа завдання суб'єктам освітнього процесу сфери фізичної культури і спорту. Управлінське рішення є певним підсумком вибору альтернативи управлінської діяльності, результатом обмірковувань, обговорень, прогнозувань, висновків, спрямованих на реалізацію цілей управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту. Вибір управлінського рішення повинен мати логічне обґрунтування і здійснюватися з урахуванням нормативно-правових обмежень, наявних управлінських технологій, відповідно до ресурсних можливостей та має реалістичний характер виконання;

• *технологія управління всебічним забезпеченням розвитку освіти в сфері фізичної культури і спорту до якої належать рівень кадрового, фінансового, наукового, нормативно-правового, інформаційного, дидактичного, програмно-методичного та медичного забезпечення.* Успішність розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту значною мірою залежить від надійності, результативності та ефективності діяльності органів державної влади. В Україні залишається критичним стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти, низький рівень фінансово-економічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів [3];

• *технологія стандартизації якості освітніх послуг у сфері фізичної культури і спорту.* Стандарти освіти у сфері фізичної культури і спорту визначають зміст управлінської та навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, а також форми

взаємодії між навчальними закладами та споживачами освітніх послуг. Технологія стандартизації якості освітніх послуг у сфері фізичної культури і спорту є основою нормативної бази функціонування системи освіти загалом та сфери фізичної культури і спорту, зокрема, і спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкування навчальної діяльності, вона визначає способи впливу на систему освіти;

- *технологія моніторингу наслідків управлінських рішень у сфері фізичної культури і спорту.* Моніторинг є однією з основних функцій управління, оскільки об'єднує такі найважливіші функції управління, як спостереження, оцінювання та контроль, і визначає правильність та своєчасність прийнятих рішень, поставлених завдань, розроблених стратегій, оцінювання ефективності управління. Моніторинг є завершальним етапом механізму реалізації управлінських рішень, він спрямований на дослідження основних умов та факторів розвитку, визначення впливу на нього системи управління. Моніторинг процесів розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту спрямований на встановлення відповідності між запланованими результатами та їхнім дійсним станом, між наявною практикою та вимогами суспільства. Технологія моніторингу наслідків управлінських рішень повинна виконувати функції діагностування та розглядатися як система спостереження, оцінки і прогнозування розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Діяльнісний блок моделі охоплює методологічне забезпечення процесу впровадження управлінських технологій розвитку освіти, що передбачає добір відповідних принципів, методів форм та засобів упровадження з метою досягнення встановлених цілей. Процес упровадження управлінських технологій розвитку освіти відбувається через реалізацію функцій моніторингу та аналізу, прогнозування, планування, визначення умов упровадження, урахування внутрішніх та зовнішніх факторів впливу, прийняття рішення, організації, координації, регулювання та контролю.

Результативний блок моделі впровадження управлінських технологій у вітчизняну практику передбачає характеристику очікуваних результатів та проведення моніторингу динаміки розвитку освіти. З цією метою застосовується SWOT-аналіз запропонованих управлінських технологій, результати якого згодом можуть бути використані для формулювання і вибору стратегії розвитку [4].

Кінцевим результатом упровадження управлінських технологій розвитку освіти у сфері фізичної культури і спорту в Україні на державному рівні повинно бути удосконалення системи нормативно-правового, організаційного, структурного управління розвитком освіти; перебудова механізму підготовки, прийняття і реалізації управлінських рішень; перегляду системи здійснення моніторингу наслідків упровадження управлінських рішень; покращення всебічного забезпечення освіти у сфері фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991-2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski: бібліогр.показч. / уклад.: Н. І. Тарасова, Л. І. Самчук, Л. Н. Штома, Н. А. Стельмах; наук конс. Н. Г. Ничкало, О. С. Падалка; Мін-во освіти і науки України, Нац.академія пед.наук України, Нац.пед.ун-т імені М.П. Драгоманова, Держ.наук.-пед.бібліотека України імені В. О. Сухомлинського; – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 344с.

2. Освітні технології: Навч.-метод. Посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.: За ред. О. М. Пехоти. – ІС: Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
3. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. Указ Президента України – Режим доступу до сайту Верховної Ради України: Законодавство України: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=344%2F2013>
4. SWOT-аналіз – основа формування маркетингових стратегій: Навчальний посібник / За ред. Л. В. Балабанової. – 2-ге вид., випр. і доп. – К.: Знання, 2005. – 301 с.

Скирта В.С.

аспірант Сумського державного
педагогічного університету
ім. А. С. Макаренка

COOPERATION OF UKRAINIAN TEACHERS WITH BRITISH COUNCIL

Summary. The article provides information on methodological preparation for teachers of English. The author highlights the cooperation of the joint project of the British Council with Ministry of Education in Ukraine to provide resource materials for teachers.

Key words: English language, project, cooperation, British Council in Ukraine, school teacher.

Formulation of the problem. In today's globalize world, knowledge of foreign languages has become one of the leading life competencies of each person. In view of this problem is updated training and professional development of teachers of foreign languages. In Ukraine, the issue of quality improvement in the professional development of teachers lack appropriate specialty compounded with integration of the system of teacher education in the European educational space. Theoretically rethinking and renewal requires the integration efforts of various public institutions in achieving European educational standards. Thus, Ukraine's desire to enter the European community, to ensure the competitiveness of Ukrainian teachers entails the study of the processes occurring in the educational space of the European Union. In public documents, defining the strategy for the development of education in Ukraine, namely the Decree of the President of Ukraine "On the National Doctrine of Education Development" (2002), the draft concept of language education in Ukraine (2013), National Strategy for the Development of Education in Ukraine the period to 2021 (2013) the integration of national education to European and world educational space defined as one of the priorities of our educational development. Ukrainian education today is in search of effective technologies of teaching foreign languages in connection with the transition to a competency education. Integration processes taking place in Ukraine, output in its European and global space require certain transformations in education. In this regard, in recent years there are positive tendencies in the field of school foreign language education, namely the introduction of the State standard of primary, basic and secondary education; new applications and technologies in the educational process; close cooperation of the Ministry of Education of Ukraine with the British Council, which absorbs everything new and progressive, generates and introduces fresh, original ideas. That is why the study of the role and influence of the British Council is more than ever urgent issues[6].

Analysis of recent research and publications. Various aspects of teacher personality formation and on improving teacher training in higher educational institutions covered in the studies of A. Abdullin, L.Kondrashovoyi, N. Kuzmina, V. Kuzya, O. Moroz, N. Polovnikov, V. Semychenko, V.Slastonina, G. Trotsky, N. Hops, A. Shcherbakov and others.

Over the past decade in Ukraine intensified searches of researchers in the field of foreign and domestic theory and practice of teacher training. In particular, studied profes-

sional and pedagogical training of teachers in the UK (V. Bazurina), a system of training and professional development of teaching staff in Germany (W. Hamanyuk, T. Vakulenko), the problem of pedagogical skills of teachers in the theory and practice of teacher education in the USA (R. Roman), the system of teacher training in Norway (V. Semyletko), training teachers in Western Europe in the second half of the XX century. (L. Puhovska), training future teachers to the educational dialogue in professional activity (I. Glazkova), upgrading of professional and ideological and methodological training of modern teacher (V. Kovalchuk) and others.

The aim of this paper is a comprehensive study of the Ukrainian-British cooperation in the field of professional development of teachers of foreign languages in Ukraine.

The main body of the paper. Significant positive improvements are made in organizational and content aspects of foreign language policy in Ukraine today. Educational and self-educational functions of the school, the importance of professional labor market leads to increase motivation in learning foreign languages.

For the development of the modern foreign language education we need interdisciplinary integration and multi-level approach to the study of foreign languages. At the same time we have to focus our attention on intercultural aspect of mastering languages. Today it is important to learn more about the experience of European countries in reforming the school system of teaching foreign languages to introduce its best elements in Ukraine.

One of the main factors of changes in Ukrainian education is its integration into Europe. Of course, we have to use new educational technologies and strengthen ties with developed countries. There is a growing need for specialists who possess foreign language.

The cooperation in the educational field with European countries is very important nowadays. The course of Ukraine to the European educational space, international exchanges in various fields of industry knowledge enhance the status and role of foreign language as an important means of communication.

The Council of Europe is not indifferent to language policy in Ukraine. Much work has been done by counterparts from member countries of joint projects in the field of modern languages at the Council of Europe in the development of the principles and practice of learning, teaching and assessment of languages. The Council aims to improve communication between Europeans of different language and cultural background. Improving communication facilitates mobility and more direct contacts, which in turn leads to better understanding and closer cooperation [12].

The Council of Europe is guided in its work by the approach according to which the methods used in the study, teaching and research of languages should be considered in terms of their most effective way to achieve the objectives agreed with the needs of students [5].

The British Council has been working in Ukraine for 23 years, strengthening ties between Ukraine and the United Kingdom in the arts, learning English, developing higher education and society. It promotes motivation to teacher introduces him to modern trends in teaching English language through a new program of postgraduate education and involving Ukrainian teachers to new forms of improvement of professional competence.

The development of professional competence of teachers of English at the present stage of education is not possible with traditional reproductive pattern model training. The implementation of professional development for teachers of English language training courses nowadays is in close cooperation with the British Council – the UK leading orga-

nization engaged in cultural relations with countries that are learning English as a foreign language.

In the 1960s the work of the British Council in Europe expanded its activity. At this time, the British Council experts were involved in teaching not only English, but also trained local teachers to teach English.

The British Council is an international organization of the United Kingdom of cultural relations and education. It is a global organization with 190 offices in 110 countries and regions. The British Council is a non-departmental public body that is registered as a charitable organization. It believes in such vocation "to build mutually beneficial cultural and educational relationships between the United Kingdom and other countries, to increase understanding of British creative ideas and achievements" [7].

Every year 1.6 million people in Ukraine use the resources of the British Council or participate in programs. Most of them get the resources digitally (via websites and various social channels). Teachers of English in Sumy region are regular webinar students.

The British Council has a number of free online resources to help teachers in teaching English. Among the resources there are video, mobile applications, games, stories, and exercises on listening, speaking, reading, writing and grammar. Teachers of English of Sumy region are active participants in programs of training and professional development. Teachers have the opportunity to study in eye and online courses where they are acquainted with the principles and practices of effective teaching of English [12].

Since 2002, the British Council in Ukraine started cooperation with the Ministry of Education in its effort to professionally oriented courses in English, which improved professional skills of teachers, and initiates the creation of a national qualification networks and substantive advice for teachers.

In Teaching English the British Council is working with the Ministry of Education and Science of Ukraine and constantly conducts internal training for teachers of educational institutions. The British Council plans until 2017 to conduct courses for 37,000 teachers. Sumy In-Service Teacher Training Institute has close ties with the British Council in Ukraine in the field of learning English, European integration and the development of society. We use "program of postgraduate education of teachers of foreign languages" in our work, which is a joint project of the British Council in Ukraine and the Ministry of Education and Science of Ukraine. During the 2016/2017 academic year 329 teachers have completed training under this program.

In order to quality teaching in training courses British Council with the Ministry of Education and Science of Ukraine organized the first summer school in summer of 2013 for coaches who work at the courses in institutes of postgraduate education. These summer schools have become a tradition for teachers. British Council in collaboration with the Ukrainian International Association of Teachers of English (IATEFL) organize it every summer. This is a good opportunity for teachers to improve their communication skills, linguistic and methodological competence.

Conclusions. The social situation in the country, demands new quality requirements for teacher training, leads to the need for rethinking the values system of formation of professional competence of teachers. The research of Ukrainian-British educational cooperation for 1992-2017 years indicates the following. The development of cooperation between Ukraine and the United Kingdom in education implemented not on the basis of partnership

between the education ministries of the two countries, but mainly thanks to the active assistance of the Ministries of Foreign Affairs and International Development, who supported Ministry of Education of Ukraine through the British Council. The most important result of cooperation between Ukraine and the UK in education should be recognized in the creation of a number of standard educational programs and courses that have a positive impact on the overall quality of teachers and trainers of English language teaching primarily through regional institutions of postgraduate education in Ukraine. The introduction of qualitatively new methods led to notable improvements in this area.

List of Literature

1. Васильєва – Чекаленко Л. Україна в міжнародних відносинах. – К.: Освіта, 1998. – 176 с.
2. Грубінко А. Українсько-британські відносини 1991-2004. – Тернопіль: Видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 336 с.
3. Гайдуков Л.Ф., Кремень В.Г., Губерський Л. В. Міжнародні відносини та зовнішня політика (1980 – 2000 роки). – К.: Либідь. – 2001. – 624 с.
4. Кононенко Л.М. Культурно-інформаційна України за кордоном: тенденції та шляхи оптимізації (1991 – 1999 рр. – К., 2000. – 231 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України/ [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/often-requested/methodical-recommendations>. (Дата звернення: 15.01. 2017)
7. Постійне представництво України при Раді Європи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about> (Дата звернення: 11.01. 2017)
8. Післядипломна педагогічна освіта вчителів іноземних мов. Програма післядипломної педагогічної освіти вчителів іноземних мов / Британська Рада в Україні; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ, 2012. – 392 с.
9. Післядипломна підготовка та професійний розвиток викладачів [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.britishcouncil.org.ua/teach/teacher-development. (Дата звернення: 13.01. 2017)
10. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація №1111 (1989) «Про європейський вимір освіти» // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – №9.
11. Commission Working Document. Report on the implementation of the Action Plan 'Promoting language learning and linguistic diversity' [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_en.pdf
12. Council of Europe. European Cultural Convention. Paris. 19.XII.1954//European Treaty Series. – 1954. – No.18
13. Council of Europe. European Year of Languages 2001. Languages Open Doors // Newsletter Education. – 2001. – No. 11 (January)

Грицай А. М.

ст. викладач

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Колесник І. В.,

ст. викладач

Ніжинський державний університет

імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Автори статті діляться своїм досвідом методистів з педагогічної практики студентів факультету іноземних мов і висловлюють свої міркування щодо важливості якійсної та ефективної організації цієї роботи у підготовці майбутніх фахівців.

Ключові слова: особистість вчителя, професійна підготовка, педагогічна практика, сучасні методи, методичні рекомендації, навчально-дослідницька робота.

В час докорінних змін в усіх сферах нашого життя зростають вимоги до особистості вчителя, якості його фахової підготовки і діяльності. Важливу роль у професійному становленні та особистісному зростанні майбутніх фахівців відіграє педагогічна практика, яка є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Про необхідність поєднання педагогічної теорії і педагогічної практики у підготовці вчителів наголошував К. Д. Ушинський, який зробив значний внесок у вивчення питання підготовки вчителя [6]. Педпрактика слугує сполучною ланкою між теоретичним навчанням студентів і їхньою майбутньою самостійною роботою в школі (Шулдик Г.О.) [7]. Під час практики студенти не просто відтворюють теоретичні знання, але й мають можливість конструювати нові алгоритми діяльності і поведінки, досягати нових цілей, збагачувати свій творчий потенціал.

Метою практики також є формування у студентів вмінь приймати самостійні рішення у виробничих умовах, застосування у педагогічній діяльності науково-теоретичних знань, здобутих при вивченні суспільних, загальнопедагогічних і спеціальних дисциплін, виховання потреби професійного зростання, оволодіння сучасними методами, технологіями, формами організації освітньо-виховної роботи, розвиток інтересу до педагогічної та наукової діяльності.

Успіх педагогічної практики залежить від зовнішніх (сприятливе педагогічне середовище, професійна підтримка з боку методистів та вчителів, їхня майстерність, організація діяльності творчого характеру, використання сучасних методичних прийомів) і внутрішніх умов (психологічна та професійно-педагогічна готовність студентів проходити практику, їхня відповідальність і усвідомлення значимості перших професійних кроків). Ефективність практики зумовлюється чітким формулюванням її цілей, завдань і змісту, розробкою критеріїв оцінювання педагогічної діяльності практикантів, аналізом ходу і результатів педагогічної практики.

Перед початком практики проводиться установча конференція, в роботі якої приймають участь методисти, керівник з педагогічної практики, викладачі фахових кафедр, кафедр педагогіки та психології. Студенти отримують завдання від методистів, знайомляться з університетським сайтом (vle.ndu.edu.ua), де можна знайти всі необхідні матеріали з практики, прийняти участь у роботі форуму, створеного з метою обговорення проблемних питань разом з методистами, отримання від них корисних фахових порад. Так, у розділі «Педпрактика» можна ознайомитися з методичними рекомендаціями з організації практики, вимогами до письмового оформлення виховного заходу та педагогічного дослідження, схемою плану-конспекту уроку, критеріями оцінювання уроків практикантів та планів-конспектів, студентам наданий орієнтовний план виконання завдань, список лексики класного вжитку з німецької та англійської мов.

Важливим аспектом педагогічної практики є виконання творчих завдань, включення студентів у навчально-дослідницьку роботу, що полегшує їхню адаптацію до умов роботи у шкільному закладі. Виконання творчої роботи сприяє формуванню комплексу умінь – обрати проблему, сформулювати завдання, обґрунтувати шляхи вирішення, дати аналіз з науково-теоретичних позицій. Як правило, про результати цієї діяльності студенти доповідають на заключній конференції. Ведення щоденника професійних спостережень сприяє розвитку рефлексивних умінь практикантів, більш ефективній взаємодії з методистами. Вагому роль у професійному зростанні студентів-практикантів відіграє обговорення відвіданих ними уроків своїх колег під керівництвом методиста. Кожен студент у бригаді отримує індивідуальне завдання проаналізувати окремий аспект навчального процесу під час спостереження уроку (наприклад, прийоми забезпечення активності учнів, засоби створення ситуативної основи мовлення, прийоми корекції мовних помилок тощо), що стимулює до більш уважного спостереження та вдумливого і критичного аналізу та самоаналізу своєї діяльності як фахівця.

На старших курсах у процесі педагогічної практики студенти виконують ролі вчителя-предметника і класного керівника, ведуть науково-пошукову роботу, збираючи матеріал для дипломної або курсової роботи, вчать працювати індивідуально з окремими учнями. Ними керують викладачі – методисти з кафедр педагогіки, психології та кафедр викладання профільного предмета.

Педагогічна практика на четвертому курсі триває шість тижнів, на п'ятому – вісім тижнів. Як показує досвід, при сумлінному ставленні студента до своїх обов'язків цього терміну цілком достатньо для формування перших навичок педагогічної діяльності.

Завершальним етапом педагогічної практики є підсумкова конференція. За результатами педагогічної практики, студенту виставляється диференційована оцінка з урахуванням характеристики, яку дав практиканту педагогічний колектив школи. Студенти, робота яких у період практики визнана незадовільною, проходять її повторно.

Багаторічні спостереження дозволяють узагальнити недоліки в навчальній роботі студентів-практикантів, а саме:

- 1) порушення принципу комунікативності на занятті;
- 2) навчання усного мовлення на уроці обмежується вживанням учнями окремих словосполучень і речень;
- 3) нераціональне використання часу під час уроку;

- 4) робота на уроці обмежується фронтальним режимом;
- 5) наявність мовних помилок у мовленні студентів;
- 6) нелаконічні та нечіткі інструкції, недостатній запас слів класного вжитку;
- 7) методично невиправдане превалювання мовлення вчителя-практиканта над мовленням учнів;
- 8) порушення логічності етапів уроку;
- 9) надмірна прив'язаність студентів до конспекту уроку;
- 10) не завжди вірне формулювання цілей уроку.

Систематична цілеспрямована робота на практичних заняттях з іноземної мови та заняттях з методики по усуненню цих недоліків має принести позитивні результати.

Таким чином, педагогічна практика допомагає реально оцінити отримані студентом теоретичним шляхом знання, вміння та навички психолого-педагогічних та філологічних дисциплін, виявити суперечності між наявним та необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти, сприяє формуванню творчої особистості майбутнього фахівця.

Література:

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Організація педагогічної практики студентів Ніжинського університету імені Миколи Гоголя: [інструктивно-методичні матеріали / уклад.
4. Є. І. Коваленко, О. С. Філоненко, Н. М. Стрельникова та ін.] – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2010. – 39 с.
5. Організація практичної підготовки студентів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Методично-інформаційні матеріали / уклад. О. Г. Самойленко, О. С. Філоненко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 36 с.
6. Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Посібник для студентів / кол. авторів під керівн.
7. С. Ю. Ніколаєвої та В. В. Черниш. – К.: Ленвіт, 2003.- 250 с.
8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Вибр. тв.: В 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 192-472.
9. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. Педагогічна практика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.

TEACHING PRACTICE OF INTENDING TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES AS AN IMPORTANT STAGE OF THEIR PROFESSIONAL FORMATION

The authors of this article share their experience of tutors on school practice of the students of the Foreign Languages Faculty and express their views on the importance of qualitative and effective organization of this work in teacher training.

Key words: the personality of a teacher, professional training, teaching practice, modern methods, methodological recommendations, research work.

Стукаленко З. М.

Кіровоградський
державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри
музично-теоретичних
та інструментальних дисциплін

ОСНОВИ ТЕХНІКИ ОРКЕСТРОВОГО ДИРИГУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

FUNDAMENTALS OF TECHNIQUE ORCHESTRAL CONDUCTING FUTURE TEACHER OF MUSIC ART

Анотація. У статті розглянуто історичний шлях становлення мистецтва диригування; етимологія ключового поняття «оркестр»; проаналізовано основи та сутність техніки оркестрового диригування. Статтю створено на основі аналізу сучасних наукових та методичних розробок, урахування доробку не тільки вітчизняних, а й зарубіжних вчених, узагальнення власного досвіду, викладання навчальних курсів «Оркестрове диригування» та «Оркестровий клас», які введено до навчальних планів освітньо-професійної програми підготовки фахівців у галузі мистецтва.

Abstract. The article examines the historical path of becoming conducting art; Etymology key concept of "band"; analyzes the basis and essence of technology orchestral conducting. The article is based on analysis of current scientific and methodological developments, consideration of heritage not only domestic but also foreign scientists, summarizing their experience, teaching courses "orchestra conductor" and "Orchestral Class," which introduced the curriculum of educational and vocational training program in the arts.

Ключові слова: оркестр, диригування, оркестрове диригування, вчитель музичного мистецтва, фахова підготовка, диригенти, диригентський апарат, техніка диригування.

Keywords: orchestra conducting, orchestral conducting, music teacher, professional training, conductors, conductor device, conducting technique.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, а також форм і методів пізнавальної діяльності студентів. Це пов'язано з формуванням нової парадигми вищої освіти, швидкими темпами модернізації суспільства. 2000-і роки відзначилися новими тенденціями в сфері вищої освіти, трансформаціями навчального процесу в межах входження університету в загальноєвропейські параметри Болонського процесу. В контексті цих завдань були оновлені навчально-методичні комплекси всіх дисциплін, розроблені системи оцінювання знань та вмінь студентів згідно модульних програм, визначені кваліфікаційні вимоги для спеціалізації «Оркестрове диригування» згідно до європейського стандарту фахових кваліфікацій (бакалавр та магістр).

Метою статті є професійна підготовка вчителів музичного мистецтва для

загальноосвітніх навчальних закладів, формування усвідомленого сприйняття мануальних вимог диригента і розуміння його ролі в музично-творчому процесі.

Завдання: проаналізувати історичний шлях становлення мистецтва диригування; розглянути етимологію ключового поняття «оркестр»; аналіз основ техніки оркестрового диригування.

Виклад основного матеріалу. Проблема вивчення феномена «оркестрове диригування» знаходить належне місце в наукових дослідженнях та є предметом уваги досить широкого кола науковців, з-поміж яких: І. Благодатов, А. Іваницький, П. Іванов, А. Іванов-Радкевич, Г. Єржемський, Е. Кан, А. Каргін, В. Комаренко, К. Кондрашин, М. Колесса, С. Коробецька, В. Лапченко, І. Мусін, Ш. Мюнш, М. Нюрнберг, К. Ольхов, А. Пазовський, Н. Померанцева, Д. Рогаль-Левицький, Т. Сідлецька, В. Черкасов, Є. Юцевич та ін.

Зазначимо, що вивчення курсу оркестрового диригування сприяє розвитку музичного слуху, почуття ритму, пам'яті, музичного мислення, сприйняття музики, оволодіння методами роботи над оркестровим твором. Диригування вимагає творчої уяви і фантазії, музичного смаку, оволодіння технічними прийомами, тому студент повин вміти:

- опанувати основні прийоми техніки диригування;
 - оволодіти практичними навичками роботи над партитурою;
 - вивчати основний репертуар одного з видів оркестру (камерний, духовий, народних інструментів тощо);
 - оволодіти методикою роботи з оркестровим колективом;
 - набувати практичні навички проведення репетицій з оркестром;
 - використовувати найбільш раціональні прийоми відбору музично-виразних засобів при втіленні музичного образу;
 - аналізувати виконувані твори, виявляючи зміст, форму, стилістичні особливості; знати їх редакції та традиції інтерпретації;
 - творчо працювати з авторським текстом (його осмисленням, фразуванням, артикуляцією);
 - планувати творчу і навчально-виховну роботу в колективі;
 - виступати в складі різних оркестрів;
 - вдосконалювати диригентську техніку.
- До кінця проходження курсу студент повинен знати:
- історію становлення і розвитку національної диригентської та музично-педагогічної шкіл;
 - засоби музичної виразності та їх взаємодію в створенні музичного образу;
 - специфіку репетиційної роботи;
 - різноманітні редакції і традиції інтерпретації музичних творів різних епох, стилів, жанрів;
 - професійну термінологію;
 - культуру поведінки виконавця на концертній естраді.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, звернення до енциклопедичних джерел і словників свідчить, що витoki мистецтва диригування просліджуються з прадавніх часів. Відомості про окремі елементи диригентської практики містяться у багатьох історичних артефактах. На ранніх етапах розвитку народно-хорової прак-

тики диригування здійснювалося одним із співців – заспівувачем. Натомість, він встановлював стрій і лад мотиву (тримав тон), вказував темп і динамічні відтінки. Між тим, іноді головний заспівувач рахував такт, плескаючи в долоні або постукуючи ногами. Подібні приклади метричної організації спільного виконання збереглися й у XX столітті у деяких етнографічних групах. Так, наприклад, ще на єгипетських і асирійських барельєфах зустрічаються зображення спільного виконання музики декількома музикантами під керівництвом людини з жезлом у руці.

У Давньому Єгипті була широко розповсюджена хейрономія, що в буквальному перекладі з грецької означає «рухати руками» [4], – в сучасному уявленні це співвідноситься з диригуванням. Виникнення хейрономії пов'язано з прийомами управління хором, тобто зі спеціальною системою жестикуляції, яка за допомогою рук і пальців передавала ритмічний та мелодичний малюнок музичної тканини. Положення пальців визначало інтервали рухів мелодичного голосу. Так, наприклад, складені у формі кільця великий і вказівний пальці відповідали основному тону гами, витягнутий зап'ясток означав квінту. Проміжок ступенів між основним і квінтовим тонами заповнювався за допомогою руки, зігнутої під різними кутами.

Хейрономічні прийоми церковної музики, запозичені у давніх греків, збереглися до XV століття. Про це свідчать картини того часу, на яких зображено поширені тоді диригентські прийоми. Наприклад, на картині Ботічеллі (1446-1510 роки) зображено два хори ангелів, які співають із нот, а один із них легким рухом руки диригує. На картині Пінтуріккіо (створеній приблизно у цей же період) ангел у такий спосіб керує хором, що складається з 10 ангелів.

Отже, хейрономічний засіб керування інструментальними та хоровими колективами у Давньому Єгипті існував тоді, коли була відсутня точна фіксація висоти і тривалості звуків. Він представляв собою систему мнемонічних умовних знаків та різні відтінки вираження за допомогою міміки та руху голови диригента.

У XV ст. паралельно з хейрономією з'являється новий засіб диригування за допомогою батуту (палиці; від італ. *battuta* – удар), що полягав в «відбитті такту», який пов'язаний з ускладненням багатоголосся, розвитком оркестрової гри. Згаданий спосіб ще називають «шумовим диригуванням».

Слід звернути увагу на те, що та епоха породила великих реформаторів в музичному мистецтві, виразником цих ідей були нові твори, написані в гомофонному стилі, який зумовив появу нової системи керування оркестровим виконавством – систему «генерал-баса». Стандартний гомофонний акомпанемент зовсім не виписувався, а оркестрові музиканти, маючи перед собою басовий голос із різними цифровими позначеннями, імпровізували свої партії за правилами музичної теорії, залишаючись у межах гармонії і ритму, визначених композитором.

З удосконаленням клавесинної системи, яка на початку XVIII століття стає провідною в диригентській практиці, поступово виробляється ряд прийомів керування оркестром. Наприклад, для того щоб таке керування було зрозумілішим, керівники колективу часто виконували не тільки генерал-бас партитури, а й мелодію, нерідко змінюючи розміщення середніх голосів. Для того, щоб одержати можливість стежити лише за загальним виконанням, диригенти запрошували спеціальних клавесиністів для читання партитур. Відомими диригентами того часу були Гассе та Граунь.

У XVIII ст. в ансамблях зростає значення першого скрипаля (концертмейстера), який допомагав диригентові управляти ансамблем, не припиняючи гри і використовуючи смичок як батуту. Ця практика привела до виникнення так званого подвійного диригування.

Подальший розвиток симфонічної музики, становлення національних композиторських шкіл та поява складніших творів обумовлювали розширення оркестру та удосконалення його виконавської виразності. Ці обставини були головною передумовою звільнення диригента від виконавської участі як скрипаля-концертмейстера та заміни смичка на диригентську паличку із зосередженням в одних руках цілого оркестру.

Важливими для утвердження нової системи диригування були концерти, в яких під керуванням Л. Бетховена виконувалися його твори. Виконуючи власні твори, Бетховен добре усвідомлював непридатність системи подвійного диригування. Це й було причиною його виступів у ролі диригента.

З початку XIX ст. розвиток симфонічної музики, розширення і ускладнення складу оркестру вимагали звільнення диригента від участі в загальному ансамблі, зосередження всієї його уваги на диригування. На зміну смичку поступово приходять диригентська паличка. Деякі маестро вибирали більш габаритні предмети, наприклад, композитор Мендельсон диригував тростиною, обтягнутою шкірою, а Берліоз і зовсім вважав ідеальним предметом звичайну сучкувату гілку. Вважається, що першим, хто вийшов до оркестру з маленькою диригентською паличкою у руці, був Людвіг Шпор, знаменитий німецький скрипаль, композитор і диригент.

Основоположником сучасного диригування був Р. Вагнер, який справив справжню революцію в мистецтві диригування. Для досягнення більш повного контакту з оркестром він відмовився від звичаю диригувати, стоячи спиною до оркестрантів, і повернувся таким чином обличчям до оркестру. Він також здійснив поділ функцій правої і лівої рук, донині зберігає своє значення: права рука (у якій диригент тримає паличку) зайнята переважно позначенням темпу і ритму, тоді як ліва вказує на вступ інструментів, а також динамічні і фразировочні нюанси.

Ще одним із прогресивних нововведень став невидимий оркестр у оперному театрі «Festspielhaus» в Байройті, який був накритий полом. Це прогресивне ноу-хау з невидимим оркестром було зроблено Р. Вагнером для того, щоб вид музикантів і диригента з його жестами диригентською паличкою не заважали публіці цілком зосередитися на сценічному дійстві.

У середині XIX століття основи художньої естетики диригентського мистецтва заклали видатні композитори того часу – Ф. Мендельсон, Г. Берліоз, Ф. Ліст, Р. Вагнер. Саме з діяльністю Ріхарда Вагнера пов'язано народження цілої плеяди професійних диригентів – Х. Бюлова, Х. Ріхтера, Ф. Штейнбаха, Г. Леві, Ф. Мотля, А. Зейдля, К. Мука, А. Нікіша. І хоча в подальшому композитори нерідко вставали за диригентський пульти, враховуючи, що деякі з них були і видатними диригентами, такі як Г. Малер, Р. Штраус, С. Рахманінов, саме з того часу диригентська професія стала повністю самостійною [5].

Основою диригентського мистецтва є здатність диригента визначити і внутрішньо почути все те, що буде відтворено виконавським колективом, осмислити головну ідею твору, але в момент виконання він може не виявити і не втілити задум. Тому для творчого виконавства диригент повинен мати цілий комплекс якостей,

вмінь, навичок, здібностей і, перш за все, обдарованість артиста, талант, складовими якого є розвинутий музичний слух, пам'ять і уява, темперамент, інтонаційна чутливість, почуття музичної форми та ансамблю, природна пластичність рук і виразна міміка. Щоб відобразити ідею музики, створити музичний образ, необхідно мати фантазію, уяву, мислення – весь творчий потенціал художника-виконавця.

Таким чином, процес переходу до сучасних форм диригування було завершено. В європейських оркестрах утвердилася та система, яка до сьогодення часу є незмінною і найбільше відповідає сучасному стилю музичних творів.

Як зазначає дослідник Г. Єржемський, «рішучий поворот до нової системи відбувся лише після того, коли зросла ансамблева культура музичних колективів, їхня самосвідомість і здатність до саморегуляції. Це відбулося тоді, коли оркестри активно почали «думати», перетворившись з об'єктів впливу диригента у суб'єктів спілкування і творчості, в самостійні художні організми [7].

Підсумовуючи основні історичні етапи розвитку мистецтва диригування, слід зазначити, що основними етапами еволюції диригентського мистецтва були стихійні і примітивні рухи тіла первісних людей, хейрономія давнього періоду і епоха Середньовіччя, пошуки засобів керування ритмічним ансамблем і поява баттути з «відбиванням такту» в XVI столітті, генерал-бас і диригування за клавесином у XVII-XVIII століттях і, нарешті, виникнення нового стилю з розвинутою мовою жестів, які успішно використовуються й сьогодні. Поступово складається сучасний тип диригента-виконавця, що є одночасно і композитором.

Першим диригентом-виконавцем, що здобув міжнародне визнання, був Х. фон Бюлов. Серед видатних зарубіжних майстрів мистецтва диригування кінця XIX поч. XX ст. – Х. Ріхтер, А. Никін, Ф. Мотль, Ф. Вейнгартнер, Штраус, Г. Малер, подальших десятиліть – А. Тосканіні, Б. Вальтер, Фуртвенглер, О. Клемперер, Ш. Мюнш.

Диригування (від франц. *diriger* – направляти, управляти, керувати) – один з видів музично-виконавського мистецтва, керівництво колективом музикантів (оркестром, хором, ансамблем, оперною або балетною трупю і т.д.) в процесі підготовки і під час публічного виконання ним музичного твору. Диригент забезпечує ансамблеву злагодженість і технічну досконалість виконання, прагне передати музикантам, якими він керує свої художні наміри, розкрити у процесі виконання власне бачення творчого задуму композитора, розуміння змісту та стилістичні особливості даного твору [8].

Нам імponує думка відомого диригента О. Іванова-Радкевича: «Диригент відповідальний перед слухачами не тільки за себе, але й за той колектив, яким він керує, крім цього, диригент відповідальний ще й перед самим колективом; його завдання полягає в тому, щоб вказати кожному виконавцю колективу як він повинен грати, щоб його виконання з найбільшою повнотою розкривало творчі наміри композитора» [8, с. 70].

Зокрема, як наголошує дослідник, мистецтво диригента розкривається у його творчій інтерпретації музичного твору. Свої художні наміри він передає колективу виконавців за допомогою жестів, виразної міміки, а також пояснювального слова під час репетиції.

Як і попередній автор, педагог, талановитий ентузіаст хорової культури К. Ольхов зазначає: «...диригування це своєрідний переклад музики на мову жестів та міміки, переклад звукового образу в візуальний з метою управління колективним

виконанням. Природність диригентської мови, її опора на загальножиттєві та специфічні музичні асоціації роблять її зрозумілою як музикантам-професіоналам, так і малопідготовленим учасникам аматорських колективів, та навіть у певній мірі – слухачам» [16, с. 39].

У роботі дослідника Д. Рогаль-Левицького оркестром у Давньогрецькому театрі називалася та частина сцени, на якій розміщувався хор (орхестра – місце для хору) і була ближче до глядачів [19]. Набагато пізніше, коли відродилося захоплення давньогрецькою трагедією, що зумовило у майбутньому виникнення художньої форми опери і балету, оркестр «перейшов» до місця, яке було між глядачами і сценою. У цьому місці знаходилися музиканти, які супроводжували на сцені театральне дійство (спів, танці). З плином часу в театрі дане місце почало знаходитися на певному заглибленні, а музиканти які розміщувалися у ньому, теж почали називатися оркестром. У цей період учасники оркестру називаються «артистами оркестру», «оркестровими музикантами» або «оркестрантами».

У цьому контексті цікавим є тлумачення Г. Благодатова, який вважає, що специфіку професії диригента головним чином визначає його «інструмент» і розглядає оркестр як «художній колектив певного типу» [4], І. Барсова – «великий зорганізований колектив музикантів, які грають на струнних, духових та ударних інструментах» [2], М. Нюрнберг – «чітко зорганізований з метою досягнення художньої єдності, розчленований за функціями виконавський апарат, який об'єднує у своєму складі різномірні групи музичних інструментів» [15].

Слід погодитися з думкою С. Коробецької, яка найбільш повно, на нашу думку, висвітлює найважливіші структурно-функціональні компоненти оркестру і вважає, що «оркестр – це цілісний об'єкт музично-художньої культури, який є засобом («інструментом») створення, інтерпретування та виконання оркестрової музики і представляє собою функціональну єдність кількох темброво-функціональних груп» [11].

Вивчення науково-педагогічних джерел дозволило встановити, що у зв'язку з удосконаленням музичного письма, виконавських засобів виразності, музичних інструментів та впливу культурно-історичних традицій, виникли різноманітні форми колективного музикування, що призвело до створення різновиду оркестрів (симфонічний, духовий, народний тощо), які розподілилися на професійні та аматорські (любительські). Кожна форма колективного музикування мала своє соціальне призначення і відіграла значну культурно-виховну роль суспільного цілого.

Означені ідеї в нових історичних умовах розвитку техніки диригування знайшли себе як засіб втілення музичного образу в жестах, – засіб вираження змісту музичного твору. «Жест диригента перетворився на своєрідну мову, за допомогою якої диригент розмовляє з оркестром і слухачами над реальним змістом музики», – вважає І. Мусін [13]. Техніка диригування розвивається на основі осягнення ідейно-художнього змісту кожного нового музичного твору, який диригент осмислює у всіх деталях. В результаті складається певний комплекс диригентських рухів як втілення певного музичного образу та як засіб вираження музичного змісту кожного конкретного твору. Диригентський апарат удосконалюється в процесі виконання різноманітних музично-пізнавальних завдань. Між тим, як засвідчує суттєвий доробок А. Іванова-Радкевича, «У роботі над технікою диригування слід незмінно дотримуватися положення, що рухи диригента обумовлюються змістом виконуваної музики; вони

повинні ясно висловлювати творчі наміри диригента, спонукаючи колектив до виконання цих намірів. Інакше кажучи, вони повинні бути тільки найнеобхіднішими, невимушеними, виразними, точними і музично доцільними» [8].

Оскільки специфіка техніки диригування проявляється в тому, що рухи диригента повинні на частки секунди випереджати звучання музики, тобто інформувати колектив виконавців про майбутні якості звучання (цьому міміка диригента попереджає необхідний емоційний стан, а рухи рук керують деталями виконання, а мімікою диригент попереджає про образно-емоційний зміст твору), головною домінантою є музика.

Означені вимоги визначають генеральну стратегію при засвоєнні техніки диригування, де висуваються два завдання:

- оволодіння диригентськими прийомами;
- відбір жестів для втілення музичного образу.

За допомогою диригентських жестів передається сім основних компонентів музичного звучання: метр, характер ведення звуку, темп, ритм, динаміка, початок і припинення звучання.

Все різноманіття диригентських прийомів групується відповідно в сім груп. Диригентський апарат складають руки, голова (обличчя і очі), корпус (груди і плечі), ноги. Освоєння техніки диригування завжди починається з постановки диригентського апарату, з досягнення свободи, пластичності рухів, графічної чіткості ліній. Наступний етап – оволодіння тактуванням, тобто прийомами передачі метричних схем (простих, складних, змішаних і змінних). Потім – придбання навичок, пов'язаних з такими диригентськими прийомами, як показ ритміки, динаміки, зміни тема і т.д. Один з останніх етапів освоєння технікою диригування – формування більш складних навичок взаємопов'язаного поєднання різних диригентських прийомів: диференціація функцій правої і лівої руки, одночасний показ динаміки тощо.

Під час практичних занять технікою диригування студенту потрібно уважно поставитися до правильної постановки корпусу рук і ніг. Ставна, підтягнута і разом з тим ненапружена фігура диригента з поглядом, спрямованим на оркестр, повинна закликати оркестрантів до уваги і об'єднувати їх для творчого процесу. Слід пам'ятати, що правильна осанка важлива не тільки з естетичної точки зору, а і з практичної. Постановка диригентського апарату, як і опанування диригентської техніки, здійснюється за допомогою фізичних вправ. У процесі виконання вправ з постановки диригентського апарату набувається м'язова свобода, закріплюється відчуття цілісності всієї руки від плеча до пальців і водночас гнучкості всіх її суглобів, розвивається вміння визначати різницю між вільною рукою і напруженням у м'язах.

Оскільки диригування – багатогранний творчий процес управління колективом, який опирається на широкий комплекс диригентської техніки (складної системи жестів, що включає в себе техніку рук, корпусу, голови, міміку, дихання, за допомогою яких диригент здійснює керування музичним колективом), водночас, це й психологічний процес, який включає в себе як внутрішні переживання, так і емоційну віддачу, уміння підпорядковувати своїй волі дії виконавців оркестру та розкривати ідейний, емоційно-образний зміст твору, його музичну красу, виховувати любов до цієї професії, формувати професійні якості виконавців тощо.

Принагідно зауважити, що майбутній диригент повинен опанувати низку навчальних дисциплін: елементарну теорію музики, сольфеджіо, гармонію, поліфонію, інструментування, читання партитур, методику роботи з оркестром, аналіз музичних творів, історію музики, педагогіку, етику, естетику, психологію, історію, літературу та інші дисципліни, які йому допоможуть орієнтуватися у складних питаннях, що виникають у процесі роботи.

Торкаючись питань професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, багато хто із педагогів-музикантів вважає, що диригування хором і оркестром мають велику розбіжність і специфічні особливості у техніці диригування. Натомість, дослідник диригентської практики І. Разумний переконує, що «дійсно, оркестри і хори відрізняються своєю специфікою, але різниці в техніці диригування немає. Для кожного диригента потрібні правильна постановка диригентського апарату, вільний, пластичний рух рук, художня жестикуляція. Щоправда, жестикуляція в хорovій практиці вживається більш легка, на меншій амплітуді» [7].

Підсилює цю думку М. Колеса у своєму підручнику «Основи техніки диригування» (1981). Він для наочності подає приклади із хорovої літератури, але вважає, що теорією диригування «можуть користуватися однаково і майбутні оркестрові диригенти, тому що теорія і техніка тактування загальні для хорovого і оркестрового диригування» [9, с. 5]. Для того, щоб підготовка в класі диригування була ефективною, необхідно заняття спочатку проводити під супровід концертмейстера (фортепіано), а потім лише в оркестровому колективі. Час для занять студента в класі із концертмейстером чітко визначений і його необхідно навчитися раціонально використовувати та грамотно розподіляти, щоб за максимально короткий проміжок часу відпрацювати основні завдання уроку й набути максимум знань, умінь та навичок диригування.

Специфіка роботи з творчим колективом вимагає від майбутнього диригента умінь: 1) спланувати репетицію; 2) підготувати нотний репертуар (оркестрова партитура і партії); 3) підготувати приміщення до занять; 4) встановити з ними творчий контакт; 5) чути оркестрову партитуру і корегувати помилки у процесі виконавства (точно і лаконічно давати зауваження і виправляти помилки). Така практика диригентської підготовки має відбуватися згідно з планом. Тому необхідно, щоб у чітко визначений час на заняттях з «Оркестрового класу» працювали студенти-випускники над вивченням власних оркестровок і вдосконалювали професійні диригентські навички в роботі з творчим колективом. Натомість ми не виключаємо використання сучасних технічних записуючих засобів у навчальному процесі. У цьому випадку вони можуть стати корисними у набутті практичних диригентських навичок, наприклад, швидко й позитивно реагувати на характер твору, його динаміку, темпові відхилення, інтерпретацію, художній образ та зміст тощо.

Надійним підґрунтям ефективності життєдіяльності оркестрового колективу є доцільно підібраний репертуар, який має відповідати психофізіологічним особливостям оркестрантів, адже «функціонування оркестрових колективів залежить від особистості керівника – диригента. Це має бути не просто фахівець з високим рівнем фундаментальної і професійно орієнтованої підготовки, а педагог, який з любов'ю і повагою ставиться до дітей» [22, с. 215].

Як зазначає дослідник В. Черкасов: «Необхідна копітка робота диригента над оркестровою партитурою, передусім над інструментуванням музичного твору від-

повідно до складу конкретного оркестрового колективу з конкретними музичними інструментами. Якість інструментування залежить від обізнаності диригента з виконавськими можливостями того чи того музичного інструмента, а також його професійної майстерності, почуття гармонії в поєднанні різних за тембром музичних інструментів» [22].

Принагідно зауважити, що неабияку роль у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва відіграють концертна діяльність оркестру. Педагогічний аналіз концертних виступів, аналіз педагогічних ситуацій і диригентської діяльності студентів є важливим елементом та підсумком навчально-виховної роботи в студентському оркестровому колективі. Публічний виступ – концертне виконавство як показник проведеної роботи, що коригує виконання, надихає на творчість, розширює кругозір, формує суспільну активність та дозволяє побачити результат репетиційних занять. Необхідно відзначити, що цільова установка репетиційного процесу саме на концертний змінює характер музично-пізнавальної діяльності учасників студентського колективу, викликає позитивне ставлення до занять, пробуджує інтерес до подолання будь-яких труднощів на шляху вдосконалення виконавської майстерності.

Висновки. Узагальнюючи думки означених вище науковців, правомірно зробити висновки, що сутність техніки диригування полягає в тому, що відображення музичного образу поєднується з рухами диригента з неодмінним вольовим впливом на колектив виконавців, владно викликає до життя звучання оркестру. Диригент керує колективом, заздалегідь передає йому свої творчі побажання, а колектив їх виконує. Техніка випередження звучання – ось сутність диригентського мистецтва, принцип ансамблевого виконання та управління ним. Завданням диригента є координуваними діями всього диригентського апарату захопити своїм задумом колектив виконавців.

Крім досконалого володіння специфічною слухо-моторною технікою диригування, майбутній вчитель музичного мистецтва повинен бути глибоко ознайомлений із технікою композиторської творчості; подібно слухачеві, вміти сприймати музичне інтонування в його конкретному звучанні; володіти психотехнікою сценічного перевтілення.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні практичних аспектів опанування техніки оркестрового диригування в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Література

1. Багриновский М. М. Дирижёрская техника рук. М.: ВУВД, 1947. переизд. под назв. – Основы техники дирижирования, М., 1963. – 295 с.
2. Барсова И. А. Симфонический оркестр и его инструменты / И. А. Барсова. – Москва: Сов. композитор, 1962. – 103 с.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование: уч. пособие [для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся педучилищ по спец. «Муз. воспитание»] / Л. А. Безбородова. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Благодатов Г. И. История симфонического оркестра / Г. И. Благодатов. – Ленинград: Музыка, 1969. – 312 с.
5. Глинский М. В. Очерки по истории дирижерского искусства (история дирижерских систем) / М. В. Глинский // Музыкальный современник. – 1916. – №3. – 87 с.

6. Григорьев Л. Г. Современные дирижеры / Л. Г. Григорьев, Я. М. Платек. – М.: Сов. композитор, 1969. – 324 с.
7. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом / Г. Л. Ержемский. – М.: Музыка, 1988. – 80 с.
8. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера / А. Иванов-Радкевич. – М.: Музыка, 1973. – 75 с.
9. Колесса М. Ф. Основы техники дирижирования. – К.: Музична Україна, 1981. – 208 с.
10. Кондрашин К. П. О дирижерском искусстве. – Л.; М., 1970.
11. Коробецька С. Ю. Оркестр як фактор стилеутворення / С. Ю. Коробецька // Українське музикознавство: науково-методичний збірник. – Київ: НМАУ, 2002. – Вип. 31. – С. 259–268.
12. Левик Б. В. Рихард Вагнер / Б. В. Левик. – М.: Музыка, 1978. – 446 с.
13. Мусин И. А. Язык дирижерского жеста. М.: Музыка, 2006. – 231 с.
14. Малько Н. А. Основы техники дирижирования / Н. Малько. – М., Л.: Музыка, 1965. – 219 с.
15. Нюрнберг М. В. Симфонический оркестр и его инструменты / М. В. Нюрнберг. – Москва: Госмузиздат, 1950. – 152 с.
16. Ольхов К. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / К. Ольхов. – Л.: Музыка, 1979. – 197 с.
17. Поляков О. И. Язык дирижирования. – К., 1987.
18. Померанцева Н. А. Эстетические основы искусства Древнего Египта / Н. А. Померанцева. – М.: Искусство, 1985. – 253 с.
19. Рогаль-Левицкий Д. М. Беседы об оркестре / Д. М. Рогаль-Левицкий. – М., 1961. – 288 с.
20. Стасов В. В. Статьи о музыке / В. В. Стасов. – М., 1977. – Вып. 3. – 187 с.
21. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей [Избранные труды в 2-х т.] / Б. М. Теплов. – М.: Музыка, Т.1 – 1985. – 319 с.
22. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посіб./ К.: ВЦ «Академія», (Серія «Альма-матер»), 2016 – 240 с.
23. Goldshmidt. Das Orchester der italischen Oper im 17 jahrhundert, sammelb. D. Intem / Goldshmidt. – Mus. Gesellschaft, II, 1900. – S. 3.
24. Quantz J. Versuch einer Anweisung, die Flöte traversiere zu spielen / J. Quantz. – Berlin, 1752. – S.68.
25. Schuneman G. Geschichte des Dirigieren / G. Schuneman. – Leipzig Breitkopf-hartel, 1932. – 56 s.

Раковская М.А.

кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
иностраннных языков
Николаевский национальный
университет им.В.А.Сухомлинского

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ФОРМУВАННІ АКСІОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТИРІВ МОЛОДІ

Ключові слова: ціннісні орієнтації, аксіологічна культура педагога
Keywords: values, educator's axiological culture

З огляду на розроблення та затвердження Кабінетом Міністрів України Національної рамки кваліфікацій увиразнюється потреба уніфікації підготовки сучасної молоді в межах європейського освітнього простору, формування двох значущих типів навчальних результатів, детермінованих спеціальними (предметними) та загальними компетентностями. Останні, на думку багатьох учених, охоплюють не лише результати навчання, а й систему ціннісних орієнтацій. Тому сформованість аксіологічного базису відіграватиме роль своєрідного стрижня особистості, що безпосередньо впливає на її поведінку та учинки. Систему освіти можна представити як сукупність певних елементів, серед яких прерогатива належить ціннісним орієнтаціям. Постаючи як результат інтеріоризації моральних, культурних, соціальних, етичних орієнтирів у свідомості людини, вони здатні творити і змінювати її внутрішній світ та транслювати його іншим. У такому контексті саме вчитель є особою, яка вводить учня в аксіологічний світ, знайомить його із цим світом та впливає на формування ціннісних орієнтацій. На нашу думку, особливої уваги варті концепції учених-педагогів щодо ролі вчителя у формуванні аксіопізнання молоді людини, її скерованості у виборі цінностей, а також наукові доробки з питань аксіологічної культури власне педагога.

Питання дослідження впливу вчителя на процес формування ціннісних орієнтацій молоді, розробляли науковці різних країн. Так, тема ціннісних орієнтацій знайшла своє відображення у працях польських вчених К.Котловського, М.Снежинського, В.Чихоня, К.Олбрихт, Б.Сліверського, К.Дурай-Новакова, М.Маліцка та багатьох інших. Вчені не лише Польщі, але й України та Росії (В.Сластьонін, В.Гінецинський, О.Дробницький і ін.) зазначають, що взаємодія освіти й аксіології ґрунтується на оперуванні сформованими історично орієнтирами в межах зміни цінностей у суспільній свідомості та у системі навчання.

Професійно-ціннісний розвиток студентів педагогічних навчальних закладів – це важливий фактор їхньої професійної орієнтації. З огляду на це особливої ваги набуває чітка морально-ціннісна орієнтація майбутніх педагогів на традиційні загальнокультурні, національні та соціальні норми поведінки. У цьому контексті залучення майбутніх педагогів до культурних цінностей постає неможливим без звернення до історії суспільних і педагогічних явищ, що допоможе студенту не лише усвідомити культурну зумовленість, але й особистісну вагомість у стінах ВНЗ [2].

Модернізація системи освіти зумовлює актуальність суттєвого трансформування підходів до підготовки вчителів як осіб, діяльність яких мислиться домінуючою на всіх рівнях функціонування освіти. Саме вчитель реалізує цілі та завдання, що постають перед суспільством. Так, В. Андрущенко вважає, що від громадянської позиції вчителя, його наукової компетентності, морально-етичних якостей, зацікавленості в результатах своєї роботи безпосередньо залежить і якість всієї освіти та духовно-етичний розвиток молодого покоління, що в кінцевому результаті визначає успіх модернізації всього суспільства [1].

Студентів вищого начального закладу – майбутніх учителів потрібно розглядати як одну із соціальних груп – не лише як частину освітнього аксіологічного процесу, але й як безпосередніх учасників-творців. Професійно-ціннісний розвиток студентів педагогічних вищих навчальних закладів – це важливий фактор їхньої професійної орієнтації. Специфіка вищої педагогічної освіти окреслена переважно фундаментальним характером отриманих знань, що забезпечує високий рівень педагогічної культури. Цей принцип детермінує нормативний характер ціннісних орієнтацій сучасної вищої школи, яка представлена закріпленням мотивації, спрямованої на пошук істини, дослідження, на постійну освіту і самоосвіту протягом життя, розвиток інтелекту, збільшення культурного потенціалу та реалізацію конструктивної діяльнійшої позиції.

Література:

1. Андрущенко В.П. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В.П. Андрущенко // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред.кол. / В.П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – Вип.1-2.- К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 36-37.
2. Юшчак К.А. Актуалізація професійно-ціннісних орієнтацій студентів в процесі вищого педагогічного образования в Польщі: дис.канд.пед. наук: 13.00.08. – Щецин, 2000.-198

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: сучасна освіта, національне виховання, студент.

Keywords: modern education, national education, student.

Нова сучасна реальність перетворюється на нові установки та ціннісні орієнтації перш за все серед молодого покоління. Погляди молоді поступово змінюються від образу споживача та пасивного спостерігача в бік активної особи, яка не байдужа до своєї країни та її майбутнього. Сьогодні виховання у становленні майбутнього фахівця як проблема сучасної освіти потребує серйозних теоретичних розробок щодо формування свідомості молоді, заснованої на загальнолюдських цінностях. Спрямованість до особистості, прагнення задовольнити її різноманітні пізнавальні потреби, освітні запити – характерна ознака сучасних освітніх систем.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питання освіти та виховання глибоко досліджуються у працях Б.М. Безсонова, М.В. Горячевої, І.А. Зязюна, Г.Л. Львіна, В.Д. Шадрика та ін.. Поняття «освічена людина» розглядається як культурно-історична категорія, це людина, яка уособлює духовний, соціальний і професійний аспекти людського життя [3, 413].

Осмислення феномену освіти та виховання завжди призводило до ідеї необхідності розробки теоретичного або практичного вчення про освіту. Але безперечним залишається той факт, що освіта є феноменом духовного життя суспільства, а виховання є засобом формування особистісних знань суб'єкта навчання, його світогляду. Проблеми виховання, духовності і цінностей стали об'єктом міждисциплінарних досліджень філософів, психологів, педагогів.

Найважливіші завдання виховання – формування у студентів громадянської відповідальності та правової свідомості, духовності та культури, ініціативності й самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці. Треба навчити студентів людинознавству, бо знання мають цінність лише у тому разі, коли вони допомагають людині стати людянішою.

Головна мета української системи освіти згідно Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті – «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти» [2]. Таким чином, говорячи про цілі й цінності в площині виховання, ми закономірно переходимо до більш широкої науково-практичної проблеми – проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання.

Сьогодні у процесі впровадження Болонської системи навчання треба на решті з'ясувати, яку ж людину ми виховуємо, що то є взагалі за феномен – молода українська інтелігенція? На рівні декларацій залишаються ті пріоритети й ціннісні

орієнтири, що закладаються у душі сучасних студентів, майбутніх громадян і фахівців, визначаючи не лише їхню долю, але й долю майбутніх поколінь. Але «якщо система освіти XXI ст. в системі ціннісних орієнтирів зсуне акцент у розумінні освітніх цілей у напрямку формування особистості у всіх її проявах, – як зазначає І.В. Агієнко, – професійному, емоційному, моральному, інтелектуальному, громадському, – то це буде прямий шлях до виходу на антропологічну парадигму суспільного розвитку як у теорії, так і практиці»[1, 7]. Це означає, що вищі навчальні заклади України повинні запропонувати таку освіту, яка б не давала лише конкретне знання у межах певної наукової чи фахової сфери, але формувала цілісний світогляд, заснований на цінностях гуманізму. Саме тут закладено нове історико-філософське переосмислення завдань виховного процесу у вищій школі – навчитися і навчити цінувати життя власне, суспільне. Щодо виховуючого характеру навчання, є різні точки зору, але ніхто не заперечує, що знання несуть у собі великий духовно-ціннісний потенціал. Освіта, в ідеалі, і є тим середовищем, яке повинно відкривати людині істинні цінності та висвітлювати образ для наслідування, а педагоги мають бути, насамперед, не простими передавачами інформації, а носіями духовності і культури.

Організація процесу виховання у сучасного студента вищого закладу ціннісного ставлення до знань передбачає перебудову навчально-пізнавального процесу і спрямування його на самоактуалізацію особистості студента, вмотивоване оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо навчальної діяльності як цінності, розвиток та саморозвиток особистісних та професійно значущих якостей студентів. Виховання ціннісного ставлення до знань студента вищого закладу – пріоритетне завдання педагогів у підготовці конкурентоспроможного фахівця.

Виховання у вищій школі є цілеспрямованим процесом, який відбувається з врахуванням особливостей кожного конкретного навчального закладу, зокрема професіоналізму професорсько-викладацького складу, який значною мірою є носієм духовно-моральних, етичних, ділових якостей, рівня його взаємодії зі студентами-вихованцями і впливу на їх свідомість з метою формування у них виваженої життєвої позиції, вміння сприймати, використовувати, поширювати і здобувати необхідний досвід, здатності бути носіями провідних ідей, організаторами суспільно-політичного життя в країні.

Література

1. Агієнко І.В. Світоглядні імплікації ціннісних орієнтирів освіти// Філософія і соціологія в контексті сучасної культури. Зб. наук. Праць. – Д.: ДНУ, 2007
2. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2001
3. Пунченко О.П. Образование в системе философских ценностей: Монография / О.П. Пунченко. – Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: психолого-педагогічні особливості, молодші школярі, моральне виховання, моральні якості, моральна самосвідомість, моральний вчинок.

Важливою умовою ефективного вирішення проблеми морального виховання молодших школярів є врахування дослідниками в єдності теорії і практики вікових психолого-педагогічних особливостей дітей цієї вікової категорії.

Молодший шкільний вік є одним із найбільш сприятливих для розвитку моральних якостей. Найважливішим фактором цього є те, що у дитини радикально змінюється спосіб життя, у неї виникає низка нових обов'язків, формуються стосунки, в яких, як зазначає М.Боришевський, молодший школяр об'єктивно реалізує себе, як суб'єкт моральної поведінки [3].

Саме у цьому віці у дітей виникає інтерес до власного внутрішнього світу, який поглиблює процес самопізнання. Так, С. Тищенко вважає, що ставлення до себе, яке формується у дітей у процесі взаємодії з соціальним оточенням, істотно впливає на регуляцію власних дій і вчинків [8, 3-19].

Вивчаючи особливості особистісного розвитку молодших школярів, І.Бех виділяє такі новоутворення молодшого школяра як довільність дій, внутрішній план дій, теоретичне мислення, рефлексія. При цьому зазначає, що саме в цьому віці спостерігається яскраве емоційне, моральне ставлення до життєвих явищ, засвоєння етичних знань та формування на цій основі елементарних етичних понять дії дитини [2].

Слід пам'ятати, що засвоєння моральних знань (понять, уявлень, норм, принципів) та моральне самооцінювання дитини залежить від взаємин дитини і дорослих (вчителів, батьків) і ставлення дитини до ровесників. Молодший школяр кожного дня постає перед необхідністю морального вибору, моральної взаємодії з оточуючими та адекватного самооцінювання. І важливо, щоб дитина чинила згідно з моральними нормами не через те, що боїться покарання, осуду тощо, а тому, що не може інакше. Значною мірою це пов'язане з розвитком інтелекту молодшого школяра.

У молодшому шкільному віці значущим новоутворенням, як зазначає М.Савчин, є формування довільності дій, оскільки у дітей формуються вміння вчитися. Завдяки довільності формується вміння свідомо ставити мету діяльності і знаходити засоби її досягнення. Під час виконання будь-якого завдання діти переважно шукають найкращі шляхи їх розв'язку, вибирають і зіставляють варіанти дій, планують їх порядок та засоби реалізації. Центром психічного розвитку дитини стає формування довільності та усвідомленості всіх психічних процесів та їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування, яке відбувається завдяки первинному засвоєнню системи понять [7, 141].

Досліджуючи вікові аспекти виховання молодших школярів, О. Галян підкреслює, що важливим моментом розвитку спонукальної сфери дитини виступають знання нею норм і правил поведінки, які регламентуються вчителем через пред'явлення вимог, визначення мети дій, ієрархізацію цілей. Важливим є розвиток сумління, паралельно з яким виникають моральні емоційні переживання (сором, провина, задоволення від доброго вчинку, власна гідність). Однак, докори сумління, незадоволення собою, каяття не виникають без взаємозв'язку емоційної та інтелектуальної сфер, що виявляє себе у функціональній структурі моральної саморегуляції [4].

Моральна настанова, у конкретизації оцінок: «добре» – «погано», «красиво» – «потворно», «чесно» – «брехливо» пронизує усю різноманітну діяльність молодшого школяра, а також його емоційну та інтелектуальну сфери. Причому потрібно пам'ятати, що до поняття психолого-педагогічних особливостей молодшого школяра належать і гендерні характеристики. На думку В.Д. Бега, уявлення батьків про те, як повинні поводити себе хлопчики, а як дівчатка, значною мірою визначають стиль виховання: як реагувати на вчинки різних за статтю дітей, які типи поведінки схвалювати, а які засуджувати [1, 21].

Розглядаючи психолого-педагогічні аспекти проблеми морального розвитку молодших школярів, С. Мащак акцентує увагу на психологічних механізмах таких форм моральної самосвідомості дитини як власна гідність, совість, сором, що формує феномен «особистісного зростання», здатність відрефлексувати власні цінності, почуття, мотиви, вчинки та взаємодії у цілому, досягаючи при цьому осмисленого і вольового переживання результату кожної дії як акту вільного й відповідального вчинку [6, 105]. Причому слід пам'ятати, що особистісне зростання у періоді молодшого шкільного віку визначається законом єдності психічного розвитку з процесами навчання і виховання дитини як автора вільних дій і вчинків.

Особливо важливою є самооцінка молодшого школяра. Шкільне навчання, як зазначає С. Мащак, впливає на формування моральних уявлень, на становлення самооцінки молодшого школяра, яка тісно пов'язана з його ціннісними орієнтаціями і мірою сформованості та реалістичності Я-образу. Вчитель/батьки допомагають дитині усвідомлювати власну цінність, що сприяє формуванню позитивного уявлення про себе. Відносно висока і стійка самооцінка, гармонійна за своєю будовою, сприяє успішному розвитку повноцінної у всіх аспектах особистості [6, 112].

На етапі молодшого шкільного віку, на думку М. Заміщак, відбувається перехід від конкретно-ситуативної моральної самооцінки (оцінка своїх дій, вчинків) до узагальненішої, зростає самостійність моральної самооцінки. Стаючи стійким особистісним утворенням, моральна самооцінка починає виконувати функцію регулятора морально-мотивованої поведінки школяра [5, 4-5]. Предмет моральної самооцінки багатоаспектний. Він охоплює світ морально-етичних цінностей, відношень, можливостей дитини і включає такі елементи: 1) моральні вчинки та дії особистості; 2) моральний ідеал; 3) моральні якості; 4) моральні ставлення до іншого; 5) оцінка моральних аспектів поведінки іншого; 6) моральна позиція щодо іншого; 7) піддатливість регуляційним впливам (слухняність), відповідальність. Найголовнішою складовою предмета моральної самооцінки є вчинок і відповідальність за його наслідки [5, 26-28].

Конкретний зміст моральних цінностей дітей на цих вікових етапах, як зазначає С. Тищенко, визначається тими етичними оцінками, які дають їхнім учинкам

дорослі. Позитивна оцінка з боку оточення породжує у дитини почуття задоволення своїми вчинками і самою собою як такою, що вчиняє правильно; негативна – породжує докори сумління, почуття провини і супроводжується негативним самосприйняттям [7, 526]. У тривалому і складному процесі формування моральних почуттів у молодших школярів існує низка чинників, які визначають його характерні ознаки.

Молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні морального самооцінювання дитини. Шкільне навчання пов'язане не лише із зміною провідної діяльності, а й зміною об'єктів та предметів самооцінювання. В цьому віці молодший школяр починає здобувати моральний і соціальний досвід. Кожній дитині притаманна власна система моральних цінностей, яка виникає у цілісному процесі її розвитку, засвоюється на рівні індивідуальної свідомості та самосвідомості. Саме у цей період укріплюються основні компоненти фізично-тілесної (хребет, серце, мозок, м'язи, зв'язки суглобів), психічно-емоційної (самоусвідомлення, самооцінка) та інтелектуально-раціональної (початки аналізу, вольові зусилля тощо) структури особистості дитини, що вцілому забезпечує ефективність морального виховання.

З'ясовані вікові особливості молодших школярів як суб'єктів морального виховання дозволяє виявити зміст процесу морального виховання молодших школярів в культурно-історичних обставинах досліджуваного періоду.

Список використаної літератури

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Бех. – К. Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех И.Д. Психологические основы нравственного развития личности: автореф. дис. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. Д. Бех. – К., 1992. – 42 с.
3. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктивності до вершин духовності: [монографія] / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
4. Галян О. Молодші школярі: вікові аспекти виховання. / О. Галян // Навчальний посібник з педагогічної психології для студентів педагогічних спеціальностей ОКР «Бакалавр» – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2009. – 46с.
5. Заміщак М.І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів / Марія Заміщак. – Дисертація ... кандидата психологічних наук: спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Дрогобич, 2014. – 269 с.
6. Мащак С.О. Моральний розвиток молодшого школяра як соціально-психологічна проблема / С.О. Мащак // Моральна свідомість та самосвідомість особистості: [монографія] / за ред. проф. М.В. Савчина, доц. І.М. Галяна. – Дрогобич, 2009. – С.101 – 117.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
8. Тищенко С.П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент «образу Я» / С.П.Тищенко // В зб.: Психологія. Вип. 22. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 3-19.
9. Тищенко С. Моральні цінності / С.Тищенко // Енциклопедія освіти // Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С.525 – 526.

Пантюк М.П.

Проректор з наукової роботи,
професор кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Стахів Л.Г.

Завідувач кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

Волошин С.В.

Аспірант кафедри педагогіки
та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка

ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ МУЗЕЇВ ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку української держави важливим є збереження молодим поколінням, зокрема учнями початкової школи, культурних надбань. Аналіз науково-педагогічної та психолого-методичної літератури дозволяє стверджувати, що цінності національних традицій, культурно-історичних пам'яток наших предків закладаються ще з дитинства і формують основи виховання в учнів любові до родини, рідної землі, самосвідомість та самоцінність.

Ми погоджуємося з думкою сучасних науковців про те, що, оскільки з появою Інтернету роль музеїв в суспільстві суттєво трансформувалася, сучасний період розвитку музейної справи ознаменувався тенденцією переходу до концепції нової музеології шляхом впровадження інноваційних ідей часткової музеєфікації та методом заснування музеїв нового типу: музеїв-заповідників, екомuzeїв, розважально-анімаційних та віртуальних музеїв тощо. Ці музеї репрезентують світові історико-культурну спадщину України [6; 10].

Сьогодні зростає роль музею і музейних мереж у справі глобальної «трансляції» культурної спадщини задля широкого їх використання в освітньому процесі початкової школи, зокрема в урочній та позаурочній діяльності. Оскільки музейні експонати, маючи свою цінність, є відбитком визначних подій історії України, героїчних подвигів і трудових звершень українського народу, а музейні реліквії виступають значним ілюстративним матеріалом (знаряддя праці, одяг, предмети побуту, особисті речі видатних діячів), вони допомагають учням відчувати історичну епоху та справляють на них велике враження. Тому з метою здійснення патріотичного виховання учнів жоден навчальний підручник чи посібник не дасть такого результату, як музейні експонати чи реліквії, на що ми акцентуємо увагу [11].

Аналіз наукових досліджень. Аналіз науково-педагогічної та психолого-

методичної літератури дозволяє стверджувати, що ця проблема привертає увагу сучасних науковців. Зокрема, А. Козицький висвітлює роль українських краєзнавчих музеїв Галичини в міжвоєнний період [2]. Питання, пов'язані з туристичним краєзнавством, музеєзнавством висвітлюють В. Л. Петранівський, М. Й. Рутинський, О. В. Стецюк [10; 12]. У своїх дослідженнях науковець А. Погорелова розкриває орієнтири розвитку музейної справи [11].

Мета статті розкрити роль громадських музеїв у здійсненні патріотичного виховання учнів початкової школи.

Основний виклад. Генетична класифікація музеїв за профільними типами і профілями склалася в Україні ще у повоєнні роки ХХ ст.

Існують **три типи музеїв**:

- *науково-освітні, масові або публічні* (призначені для громадян та гостей міста);
- *науково-дослідні, або академічні* (призначені для спеціалістів і є своєрідними науковими лабораторіями);
- *навчальні* (призначені для учнів і студентів, створюються при навчальних закладах з освітньою метою) [10; 12].

У Законі України «Про музеї та музейну справу» (№ 249/95 від 29.06.1995 р.), зокрема у статті 6, акцентується увага на класифікації громадських музеїв за профілями та видами:

За своїм **профілем** музеї поділяються на

- історичні;
- природничі;
- літературні;
- художні;
- мистецькі;
- науково-технічні;
- комплексні;
- галузеві тощо [1].

Профіль музею визначається основним змістом його фондів. Як зазначають сучасні науковці В. Петранівський, М. Рутинський, О. Стецюк, музеї кожного з цих профілів можуть мати ще **вужчу спеціалізацію**:

- *історичний профіль* (загальноісторичні, військово-історичні, історико-архітектурні, історико-культурні, історії релігії, історико-побутові, археологічні, етнографічні);
- *природничо-науковий профіль* (антропологічні, біологічні, геологічні, мінералогічні, палеонтологічні, ботанічні, зоологічні);
- *літературно-музично-художній профіль* (літературні музеї, музеї образотворчого мистецтва, декоративно-прикладного мистецтва, народної творчості, театральні, музичні та кіномuzeї);
- *галузевий профіль* (технічні, сільськогосподарські, медичні, педагогічні) [10; 12].
- *комплексний профіль* (часткова або повна інтеграція вище названих профілів: краєзнавчі, екомuzeї);
- *новий профіль*.

Варто зауважити, що музеї можуть бути *загальнодержавні* (засновниками є центральні органи виконавчої державної влади), *місцеві* (засновники – відповідні місцеві органи державної виконавчої влади або органи місцевого самоврядування, місцеві громадяни). Окремим музеям присвоюється статус «Національний музей України» в тому разі, якщо музей має музейне зібрання пам'яток загальнодержавного значення, набув міжнародне визнання і є провідним культурно-освітнім та науководослідним закладом у встановленому законодавством порядку.

Зупинимось конкретніше на кожному із профілів музеїв, які знаходяться в більшості випадків у західному регіоні України у контексті патріотичного виховання молодших школярів. Оскільки одним із найбагатших музеїв України є «Львів як місто-музей» і місто Музей, то детальніше зупинимось на цьому краї.

Музеї історичного профілю збирають, вивчають і популяризують пам'ятки матеріальної і духовної культури українського народу. Варто зауважити, що одним із найбагатших музеїв України є Львівський історичний музей, що налічує 330 тис. музейних предметів, який, за твердженням В. Петранівського, М. Рутинського, в 1995 р. здійснив перебудову експозиції відділу «Нова і Новітня історія», у зв'язку з чим вперше в історії українського музейництва було правдиво висвітлено національно-визвольні змагання українського народу за свою державність, показано діяльність ОУН-УПА, геноцид сталінських репресій тощо [10; 12].

Акцентуємо увагу і на *історико-меморіальному* музеї Степана Бандери – найвідомішого провідника Організації українських націоналістів, українського борця за незалежність рідної землі у ХХ ст. (с. Старий Угринів Калуського району Івано-Франківської обл.), який переріс у відомий центр освітньо-краєзнавчого паломництва мешканців заходу України.

До цього виду музеїв відноситься і музей Олекси Довбуша, Музей Визвольних змагань Прикарпатського краю, в яких зберігаються документи про події багатовікової визвольної боротьби українців за незалежність України крізь призму представлених жаклих фактів розгулу сталінського терору на Прикарпатті, славетними і драматичними сторінками легіону українських Січових Стрільців, бійців УНР, ЗУНР, борців ОУН і УПА за незалежність України у ХХ ст. [2; 4].

До цього виду музеїв відноситься і музей Небесної сотні (Івано-Франківськ), центральним об'єктом якого є 30-тиметрове панно із зображенням драматичних подій у столиці, портретами загиблих героїв Небесної Сотні, яких в народі вже назвали святими. Експозиція міститься на півтисячі квадратних метрах і є представлена оглядовими зонами: духовний Майдан, мистецький Майдан та зона Самооборони [9].

До *воєнно-історичних музеїв*, як вважають сучасні науковці, відносять музеї-кораблі.

До *історико-архітектурних музеїв* відносимо архітектурні музеї, які популяризують творіння людських рук, пов'язані з історією і практикою архітектури. Зауважимо, що до цього виду музеїв відносяться музеї-храми, які визначаються прогресивною формою збереження національної сакрально-мистецької спадщини і на сьогодні є музеєфікованими пам'ятками.

Зазначаємо, що статус таких музеїв-храмів в Україні набувають більшість дерев'яних церков XVII-XIX ст. Зокрема, це Церква Святого Духа (Івано-Франківщина), один із унікальних відділів музею «Дрогобиччина» – пам'ятка

дерев'яної архітектури Церква Святого Юра (1657 р.) та Церква Воздвиження Чесного Хреста (кінець XV ст.) (Львівська обл.). Ці храми мають високу мистецьку цінність унікальних розписів інтер'єрів, представляють кращі твори Галицької школи української дерев'яної архітектури [6].

Прикладом таких музеїв є Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького під назвою «Церковний музей», який налічує 130 тис. предметів як приватна фундація Митрополита [8] та музей Самбірсько-Дрогобицької Єпархії УГКЦ (1998 р.), представлений виставкою ікон XVII-XX ст. та виставкою колишнього політ'язня, поетеси, вишивальниці Ірини Сенік з м. Борислав [6].

Музеї природничо-історичного профілю експонують природничі матеріали у відповідних експозиціях, які мають наукову і навчальну мету. Серед експозиційної палітри цих музеїв традиційними є геологічні, мінералогічні, палеонтологічні, ботанічні та зоологічні матеріали. Важливу роль відіграє Львівський державний природознавчий музей НАН України як один із найдавніших музеїв (XIX ст.) й найбагатших за науково-історичними фондами (500 тис. музейних предметів) та Зоологічний музей Львівського Національного університету імені Івана Франка як один із десяти кращих музеїв Європи. У зоологічному музеї зберігаються об'єкти природи світового значення, зокрема фауна усіх континентів (35 тис. експонатів): колекції тропічних метеликів, жуків, райських птахів, сумчастих тварин, скелет морської корови тощо. Своєрідним природничим музеєм є і Севастопольський акваріум Інституту біології південних морів (40 видів чорноморських тварин) [10; 12].

До **музеїв літературно профілю** відносяться літературні, театральні, музичні та кіномuzeї. Варто зауважити, що основну частину монолітературних музеїв складають меморіальні музеї: будинки-музеї, музеї-квартири, музеї-садиби, меморіальні кабінети. З українських літературних музеїв значну частину серед відвідувачів має Державний меморіальний музей Михайла Грушевського у Львові, у меморіальних інтер'єрах якого представлені особисті речі, світліни, листи та документи; музей Василя Стефаника в Івано-Франківську, музей Лесі Українки на Волині.

Важливе місце займає літературний музей-заповідник – Державний історико-культурний заповідник Івана-Франка «Нагуєвичі», відкритий в 1946 р. в будинку племінника – письменника Миколи Захаровича Франка, а в 1951 р. експозиція була перенесена в більш просторе переміщення, де знаходиться і сьогодні [12]. Сюди відносимо і музей Літературно-меморіального музею у Львові, розташованого у власному будинку письменника, побудованого в 1902 р., в якому Іван Франко проживав останні 14 р. У ньому знаходиться 26 тис. предметів, що становлять меморіальний музейний фонд особистих речей педагога та його родини (рукописи письменника, першовидання його творів з автографами, окремі фотографії) [2; 6].

Музеї художнього профілю збирають, вивчають і пропагують визначні твори живопису, графіки, скульптури, ужиткового мистецтва і народної творчості, що представляють «сховища» давнього мистецтва і претендують на роль міжнародних та національних центрів культурного життя. Першим художнім музеєм на теренах України був Львівський музей художньої промисловості (1873 р.). Провідне місце займає Львівська галерея мистецтв (Львівська картинна галерея), в якій знаходиться 55 тис. творів живопису, скульптури, графіки. У Львові функціонують такі її відділи: музей «Русалка Дністрова», музей Сакральної Барокової Скульптури, музей «Мис-

тецтва давньої української книги». На теренах Львівщини також функціонують і її філіали – Олеський замок (XIII-XVIII ст.), Золочівський замок (XVII ст.), Підгорецький замок (XVIII ст.) та ін. [6; 11].

Акцентуємо увагу і на тому, що у м. Трускавець відкрито художній музей Михайла Біласа (1992 р.) як перший в Україні прижиттєвий музей митця світової слави, місті в якому він жив і творив чудові килими, версти, гобелени, ліжники, доріжки, серветки, неперевершені сюжетні панно та аплікації, декоративні квіти тощо.

До цього виду відносимо музеї Етнографії та художнього промислу у Львові, який володіє найбільшою і найповнішою колекцією українських писанок (13 тис. од.), найбагатшою і найціннішою в Україні колекцією годинників, в тому числі й сонячних, датованих 1584 р. Одним з найбільш популярних етнографічних музеїв цілого світу є музей Народного мистецтва та покуття ім. Йосипа Кобринського у Коломії Івано-Франківської обл., а найоригінальнішим музеєм України визнано Коломийський музей «Писанка», який знаходиться в оригінальній будівлі у формі велетенської писанки висотою 13 м [4; 10]. Завдяки експозиції музею учні початкової школи можуть знайомитися з багатотисячною основою писанкарства, різноманітними техніками її розпису та орнаментальних мотивів української писанки.

Сучасні українські **музичні музеї** як пам'ятки музичної культури переважно функціонують при театрах, консерваторіях, музичних училищах і школах та охоплюють дві великі *групи*: колекційні (експонують колекції інструментів різних часів, культур і творчих шкіл); меморіальні (представляють спадщину визначних музичних діячів світу). Сюди віднесемо будинок-музей Миколи Лисенка (Київ), музично-меморіальний музей Станіслава Людкевича та Соломії Крушельницької (м. Львів). Так, музей Соломії Крушельницької знаходиться на другому поверсі будинку, який у свій час належав співацькі як символу неперевершеності і досконалості, його фонди налічують 15 тис. експонатів.

Варто зауважити, що сьогодні простежується новітня тенденція відкриття у гірських районах Карпатського регіону України *приватних сільських музеїв, музеїв народних гуцульських інструментів*, що допоможе учням початкової школи глибше розуміти музику свого краю, виховуватиме любов до народного мистецтва, почуття гордості за свій край та людей, які в ньому творять [4].

Специфіка **музеїв комплексного профілю** полягає у поєднанні рис музеїв історичного, природничо-наукового, художнього профілю. За визначенням В. Петраківського, М. Рутинського, попередниками сучасних краєзнавчих музеїв були місцеві музеї, які виникли в Україні в кінці XIX-поч. XX ст. і нині функціонують як найчисельніша група серед музеїв України [10].

Акцентуємо увагу на тому, що одним із видів комплексних музеїв є *краєзнавчі музеї*, які виникли в Україні наприкінці XIX – поч. XX ст. та які розповідають про природу, економіку, історію та культуру певного краю у контексті зібраних певних знарядь праці, виробів місцевих промислів, творів мистецтва, літератури та народної творчості.

Оскільки багатий на краєзнавчі музеї є й Івано-Франківський край, звертаємо увагу на краєзнавчий музей «Бойківщина» (м. Долина), «Берегиня» (м. Бурштин) [4].

До цього виду музеїв відноситься і Дрогобицький державний музей «Дрогобищина» як один із значних науково-досвідних і культурно-освітніх закладів Львів-

щини (1940 р.), в основу фондів якого лягли колекції графа Лянца Коронського, хирівської Єзуїтської школи та Трускавецького природничо етнографічного музею. Цей музей має 6 відділів: відділ природи, історії, етнографії, відділ пам'яток дерев'яної архітектури, художній відділ [10].

Галузевий профіль музеїв на сьогоднішній день представлений низкою науково-технічних музеїв як багатопрофільних (документують історію науки і техніки загалом) так і вузькопрофільних (присвячених окремим галузям науки і техніки). Сучасні науковці виокремлюють **три групи** таких музеїв:

- **камеральні** (колекційні: музеї-заводи, музеї-майстерні);
- **меморіальні** (знайомлять з життям і творчим досягненням визначних учених та винахідників);
- **експозиційні – музеї просто неба** (музеї-майданчики, музеї-замки, музеї-палаці, музеї-садиби, що представляють спадщини світової культури і містобудування та заповідники) [12].

До **камеральних** віднесемо Музей підков, який був відкритий в 1975 р. у Львівському зооветеринарному інституті, що налічує 300 експонатів з багатьох країн світу, наприклад унікальні підкови, якими підкуті коні, що транспортують ліс крутими гірськими схилами; підкови, якими підкуті коні, впряжені в міські карети, тощо.

До музеїв цього профілю належать музеї-підприємства як вид ансамблевих музеїв, створених шляхом музеєфікації промислового підприємства, що є одним із найцікавіших та найвідвідуваніших сервісних музеїв, наприклад Львівський музей-аптека «Під чорним орлом» (1735 р.), яка розташована у приміщенні найдавнішої із чинних у Львові аптек, експозиції якої представлені унікальними колекціями аптечного посуду та ваг, ручними таблетковими машинами, пресами для приготування лікувальних порошків, сушильними шафами, старовинними рецептурними журналами та медичними книгами.

Представниками цього виду музеїв є і музеї-майстерні, музеї-кав'ярні. Варти уваги є відкритий у Сімферополі музей пахоців, експозиція якого знайомить з рослинами-ефіроносами, що дають цінні пахучі речовини для парфумерної промисловості.

До **меморіальних** музеїв відносять державний музей космонавтики С. П. Корольова (Житомир).

Детальніше зупинимося на **експозиційних** музеях – **музеях просто неба** як одного із різновидів музеїв, в яких експонати розміщені на відкритому просторі, попередниками яких були виставки з метою експонування окремих будівель. Сучасні науковці виокремлюють такі їх різновиди: скансени, музеї-забудов, музеї сільських господарств, музеї живої історії, фольклорні музеї, екомuzeї, заповідники тощо. Особливу історичну та наукову цінність мають історико-культурні заповідники, музеї-заповідники як музеї комплексного типу, музеї просто неба, що отримали статус заповідників згідно з постановами урядових органів [5].

Так, на території Львівської області виокремлюється Державний історико-культурний заповідник (м. Жовква), Державний історико-культурний заповідник (с. Нагуєвичі), краєзнавчий музей «Верховина» (м. Стрий). Одним з 14 найбільших скансенів Європи є музей Народної архітектури і побуту «Шевченківський Гай» у Львові (1971 р.), який займає площу 170 га, має 124 архітектурні об'єкти, організовані за етнографічним принципом, є чудовим місцем не лише для відпочинку, а й проведен-

ня учителями різних форм патріотичного виховання учнів (екскурсій, прогулянок, мандрівок) [5; 7].

Особливе місце серед скансенів відведено Парку мініатюр, в якому виставлені моделі архітектурних, інженерних споруд, виконані переважно у масштабі 1:25. У Львові є парк «Замки та оборонні споруди давньої України», що представляє 14 моделей оборонних споруд, виконаних з бетону 1:50. Навпроти кожного експонату є таблиця, на якій відображена коротка історична довідка про об'єкт. Макети парку представляють найдавніші замки та оборонні храми Галичини, Закарпаття, Волині та інших регіонів. Сайти Інтернету засвідчують, що на сьогоднішній час виставлено макети Високого Замку 14-17 ст. У Львові, парадної міської галицької брами (13-18 ст.). Варто зауважити, що перший в Західній Україні Парк фортифікаційних споруд у мініатюрі відкрито на подвір'ї Палацу Потоцьких у Львові за сприяння Європейської партії в Україні [6].

Поширеним видом ансамблевих музеїв, створених шляхом музеєфікації меморіально-ландшафтного середовища, є музеї-кладовища, зокрема Личаківський цвинтар (м. Львів).

Варто зауважити, що на сьогоднішній день існують інноваційні типи мішаних соціально-середовищних музеїв – *екомузеї*, головною особливістю яких є діяльність зі збереження та презентації не окремих експонатів, а середовища як природнього, так і антропогенного (етнокультурні та урбоісторичні ландшафти із системою живих поселень з метою колекціонування та реконструкції старовинних помешкань на відкритих територіях), що розвиваються в руслі західної «Нової музеології» як музеї нового типу відповідно до найновішої Концепції, яка зародилася уперше у Франції. В Україні цей тип музеїв ще не отримав свого визнання, хоча існують уже регіональні ландшафтні парки: Карпатський, Шацький, «Гуцульщина» [12].

Звертаємо увагу також і на те, що сьогодні завдяки об'єднанню інформаційних і творчих ресурсів задля створення нових віртуальних продуктів, виставок, колекцій, віртуальних версій неіснуючих об'єктів у глобальній інформаційно-комунікаційній мережі Інтернет існує найновіший вид музеїв – *Віртуальні музеї*, який охоплює *три види*:

- віртуальні експозиційні галереї, або окремі експозиційні виставки, репрезентовані на веб-сайті цього музею;
- віртуальні музеї «другого покоління», створені шляхом суміщення масштабних міжмузейних колекцій та експозиційних галерей, розкиданих по всьому світі;
- музеї віртуального мистецтва (Net-art) як комп'ютерне мистецтво, твори якого створені в Інтернеті спеціально для користувачів Інтернету з метою втілення авторського задуму.

Отже, детальний аналіз видової різноманітності громадських музеїв у контексті представлених музейних експонатів та реліквій дозволяє виокремити цілу низку форм та методів, в т. ч. й інноваційних, які допоможуть учителям початкової школи формувати в учнів любов до своєї Батьківщини, зокрема бережливе ставлення до об'єктів живої та неживої природи, поваги до культурних надбань українського народу; виховувати любов до традицій, звичаїв, обрядів, ритуалів. Добрим порадиником для вчителя початкової школи може стати сайт Інтернету «Музей-дітям» [7], який пропонує у музеях проводити інноваційні форми роботи, зокрема майстер-класи,

ігри-квести, залучати батьків до проведення родинних заходів – цікавих акцій, проєктів, інтерактивних ігрових екскурсій тощо [3].

Список використаних джерел

1. Закон України «Про музеї та музейну справу» (№ 249/95 від 29.06.1995 р.) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/laws/show/249/95-вр
2. Козицький А. Українські краєзнавчі музеї Галичини в міжвоєнний період / А. Козицький // Вісник Львівського університету. Серія історична. – Вип. 34. – 1999. – С. 467 – 477.
3. Майстер-класи дітям. Національний музей народного мистецтва... [Електронний ресурс]. – Режим доступу: hutsul.museum/events/master-classes/
4. Музеї Карпатського краю. – Львів: Центр Європи, 2004. – 47 с.
5. Музеї просто неба [Електронний ресурс]. – Режим доступу: //uk.wikipedia.org/wiki/Музей_просто_неба
6. Музеї України: довідник / Міністерство культури і мистецтва України. – К.: Задруга, 1999. – 137 с.
7. «Музей-дітям» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.museumshevchenko.org.ua/page.php?id=88>
8. Національний музей у Львові імені Андрея Шептицького [Електронний ресурс]. – Режим доступу: lviv-online.com/.../museum/natsionalnyj-muzej-u-lvovi-ime...
9. Перший в Україні Музей Небесної Сотні в Івано-Франківську [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [\[typical.if.ua/v-ivano-frankivsku-vidkryly-muzej-nebesnoji-s...\]](http://typical.if.ua/v-ivano-frankivsku-vidkryly-muzej-nebesnoji-s...).
10. Петранівський В. Л. Туристичне краєзнавство / В. Л. Петранівський, М. Й. Рутинський: навчальний посібник / За ред. проф. Ф. Д. Заставного – К.: Знання, 2006. – 575 с.
11. Погорелова А. Музейна справа: орієнтири розвитку / А. Погорелова // Українська культура. – 1996. – № 2. – С. 2 – 3.
12. Рутинський М. Й. Музеезнавство / М. Й. Рутинський, О. В. Стецюк: навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 428 с.

Брояковський О.В.

кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ В ЄВРОПІ

Проаналізовано історію створення міжнародної федерації з настільного тенісу (ITTF), зародження та проведення перших змагань з настільного тенісу.

Ключові слова: настільний теніс, пінг-понг, чемпіонат Європи, чемпіонат світу, Міжнародна федерація.

Щоб бути спеціалістом у будь-якій справі потрібно знати про неї якомога більше. Відомо, що усе має свої коріння, життя розвивається спірально, з кожним новим завитком повторюючи пройдені етапи, але уже на новому, більш високому рівні. Тому заглянемо назад, згадаємо, як розвивався і став атлетичним видом спорту настільний теніс.

У 202 країнах культивується настільний теніс. 60 млн. чоловік в Китаї займаються настільним тенісом. Свідчення про розвиток цієї спортивної гри дуже суперечливі. Деякі спеціалісти вважають, що він зародився в Азії – в Японії або Китаї[5].

Розглянемо історію виникнення та етапи розвитку настільного тенісу в Європі.

Єдиної думки про походження гри в настільний теніс немає. Ми опираємося головним чином на дані Міжнародної федерації настільного тенісу.

Появу ракетки для гри в м'яч відносять до часу середньовіччя в другій половині XIX ст. Ігри – прообраз сучасного тенісу, настільного тенісу і бадмінтону з'явилися в Англії. М'яч для тенісу був досить м'яким – гумовим, обгорнутим в овечу шерсть, а волани для бадмінтону робилися з пир'я.

У далекі часи майданчиком для гри в настільний теніс у англійських студентів був обідній стіл. Із книг вони споруджували загороду, що служила їм замість сітки, і на такому настільному майданчику грали в м'яч, зроблений з м'якої породи дерева або каучуку, за допомогою ракетки еліптичної форми з довгою ручкою, обклеєним пергаментним папером[1].

Розмір майданчика і висота сітки не були строго визначені. Гра велася до 10, 20, 50 або 100 очок за одну партію. Не існувало ніяких обмежень у способах подачі м'яча. Поступово гра ставала сімейною розвагою.

У 1900 – 1902 рр. вона розповсюдилася в Японії; у 1905-1910 рр. в неї стали грати у Відні і Будапешті.

Приблизно у 1890 р. англієць Джеймс Гібс привіз з Америки іграшковий целулоїдний м'ячик і замінив ним м'ячик із м'якого дерева чи каучуку. А оскільки поширена тоді ракетка з пергаментного паперу при ударі по м'ячу видавала звук «пінг-понг», гру стали називати «пінг-понг». Пізніше її перейменували в настільний теніс[5;6].

У 1891 р. англієць Чарльз Бакстер одержав патент на гру пінг-понг. У 1902 р. пінг-понг був розвагою, поширеною в основному серед інтелігенції, студентства. І лише в 20-х рр. нашого століття гру розглядають як спорт.

У січні 1926 р. в Берліні за ініціативою доктора Лемана була проведена нарада, в якій брали участь представники з Англії – Айвор Монтегю, Джордж Росс, з Угорщини Якобі і Мекловіч і декілька представників з Австрії. На цій нараді було вирішено заснувати Міжнародну федерацію з настільного тенісу і провести в грудні того ж року в Англії перший чемпіонат Європи і перший з'їзд міжнародної федерації.

12 грудня 1926 р. в будинку пані Свейтлінг, матері Айвора Монтегю, і пройшов перший з'їзд, на якому був прийнятий статут ІТТФ. У статуті була визначена основна мета створення ІТТФ – стимулювання розвитку настільного тенісу у всьому світі координація правил, організація і підготовка міжнародних змагань[1]. Керівним органом був оголошений з'їзд федерації. На І з'їзді був також прийнятий проект правил змагань, створена президія і вибрані керівні органи ІТТФ. Першим її президентом став Айвор Монтегю. З'їзд ухвалив рішення про проведення в 1927 р. в Стокгольмі наступного чемпіонату і з'їзду ІТТФ. На той час до країн – членів федерації Німеччини, Англії, Австрії, Угорщини приєдналися Чехословаччина, Швеція, Норвегія[4;5].

Через економічні труднощі проведення конгресу і чемпіонату було відкладено. Другий чемпіонат пройшов у Стокгольмі в січні 1928 р. У ньому брало участь 14 країн. На з'їзді ІТТФ обговорювалася назва виду спорту – було затверджено «пінг-понг». Був прийнятий єдиний метод підрахунку очків у змаганнях: одна партія – 21 очко[5].

Організатори I-го чемпіонату Європи по настільному тенісу розіслали запрошення багатьом країнам. Бажання брати участь у ньому виявили команди дев'яти країн – Німеччини, Угорщини, Англії, Австрії, Швеції, Чехословачії, Індії, Данії і Уельсу; всього 64 спортсмени. Оскільки серед учасників була команда Індії, чемпіонат Європи за рішенням ІТТФ був перейменований I-й чемпіонат світу по настільному тенісу[6].

Із записок про цей чемпіонат ми дізнаємося, що висота сітки була 17 см, рахунок вівся до 21 очка. Списки учасників до змагань не були надруковані, тому гравці товпилися на майданчику в очікуванні, коли суддя назве на свій розсуд учасників чергової партії. Одягнені спортсмени були по-різному: чоловіки в брюках і светрах, а деякі навіть у костюмах із краватками; жінки – в довгих спідницях. Ні в кого не було спортивного взуття, деякі вийшли на майданчик у шкіряних черевиках. Вхід на змагання був вільний. У 1926-1939 і 1947-1957 рр. чемпіонати світу проводилися щорічно. З 1957 р. до теперішнього часу вони проходять раз в два роки. Розвиток світового настільного тенісу за ці декілька десятків років можна розділити на декілька важливих етапів[1;2].

Історія настільного тенісу пов'язана з ім'ям одного із засновників міжнародної федерації – Айвора Монтегю. Він народився в Англії в 1905 р. Під час навчання в коледжі із захопленням займався настільним тенісом. У 1926 р. брав участь у змаганнях, що проходили в Берліні, і в нараді, на якій була заснована ІТТФ. Він нашвидку говорив на двох мовах, володів організаторськими здібностями, був дуже енергійним, любив пожартувати. Айвор Монтегю був вибраний першим президентом ІТТФ. На цій посаді він залишався до 1966 р. Протягом 40 років всі великі події в настільному тенісі були пов'язані з його ім'ям. Він був одним із творців правил гри, організатором чемпіонатів світу[5].

У 1967 р. він пішов у відставку, але залишався почесним президентом федерації.

Таким чином, відомості про виникнення і розвиток настільного тенісу дуже суперечливі. І по сьогоднішній день залишається питанням, хто ж є винахідником цієї гри.

Список літератури

1. Амелин А. Н. Настольный теннис /А. Н. Амелин, В. А. Пашинин, – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 112 с.
2. Барчукова Г. Настольный теннис. /Г. Барчукова. – М.: ФИС, 1990. – 174 с.
3. Ландик В.И. Методология спортивной подготовки: настольный теннис. /В.И. Ландик, Ю.Т. Похолоденчук, Г.Н. Арзютоа. – Донецк: Норд – Пресс, 2005. – 612 с.
4. Марусін В.Ю. Настільний теніс для всіх. /В.Ю. Марусін. – К.: Здоров'я, 1991. – 112 с.
5. Сюй Яньшен. Настольный теннис / Сюй Яньшен: [пер. с кит. А. Серова]. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 320с.
6. Худец Радивой. Настольный теннис. Техника с Владимиром Самсоновым / Худец Радивой; [пер. с англ. О. Белозеров]. – Москва: Вистаспорт, 2009 – 2-е изд. Исправл. – 272с.

Мисько В.І.

методист

ВНКЗ ЛОР «Самбірський

медичний коледж»

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ СЕМІНАРІЇ «БУРСА»
ЯК СКЛАДОВА ДИТИНОЦЕНТРИЧНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ
ЯНУША КОРЧАКА**

У статті характеризуються основні передумови створення та особливості функціонування педагогічної семінарії «Бурса» в Будинку Сиріт, яким керував польський педагог Януш Корчак. Розкриваються особливості практичної підготовки молодих педагогів-вихователів в дусі ідей дитиноцентризму та засад авторської системи виховання Януша Корчака.

Ключові слова: дитиноцентризм, система виховання, Бурса, виховні засідання, щоденник, спостереження.

Keywords: child-centration, system of education, Bursa, educational meeting, diary, observation.

Постановка проблеми. Процеси реформування, переорієнтації сучасної педагогічної науки та системи освіти України на нові європейські стандарти та, відповідно, оновлення змісту професійної підготовки українського педагога в мінливих умовах сьогодення ставлять перед майбутнім професіоналом нові вимоги конкурентоспроможності та якості надання освітніх послуг, професійної компетентності. Педагогічна діяльність, як багатогранний, багаторівневий, динамічний і творчий процес, вимагає постійного, якісного, професійного вдосконалення.

Сучасний педагог – не лише носій знань, активатор внутрішніх можливостей дитини, взірець соціальної інтеракції, а, насамперед, – людина, котра обрала професію виховувати інших людей, формувати особистість, створювати умови для прояву таланту і творчості.

Центром нашого наукового інтересу, в контексті обраної проблеми підготовки майбутніх педагогів, стала діяльність заснованої польським педагогом Янушем Корчаком в 1925 році у Варшаві, на базі Будинку Сиріт та Нашого Дому, педагогічної семінарії «Бурса», в якій здійснювалась практична підготовка майбутніх педагогів-вихователів.

Януш Корчак (Генрік Гольдшміт) – відомий польський педагог-реформатор, практик дитиноцентрованої педагогіки на початку ХХ століття презентував педагогічній науці авторську систему виховання, яка була реалізована в сиротинцях Будинок Сиріт та Наш дім.

Діяльність Бурси охоплювала великий обсяг практичної сторони педагогічної діяльності. Бурсисти – майбутні педагоги-вихователі, постійно перебували у виховному середовищі, ставали безпосередніми учасниками різних ситуацій дитячого

інтернатного життя, набували досвіду вирішення виховних проблем. Особливістю цього практичного навчання було постійне спостереження за дітьми, документування та аналіз педагогічних ситуацій, їх періодичне обговорення на виховних засіданнях та свобода в експериментуванні, впровадженні авторських педагогічних ідей. Така організація педагогічної практики викликає інтерес і в контексті сучасної професійної підготовки педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники життєвого шляху та педагогічної діяльності Януша Корчака Т. Забута, С. Денисюк та В. Кушнір в своїх наукових працях вивчали питання створення та призначення Бурси. Особливості заснування семінарії описують дослідники-біографи Януша Корчака Й. Ольчак-Ронікер, А. Левін, Р. Валеева. Насьогодні найбільше увага прикута до життя, професійної та творчої діяльності польського педагога, а така важлива організація діяльності Бурси та підготовка у ній педагогів-вихователів привернула увагу науковців меншою мірою і ще достатньо не висвітлена у педагогічній літературі.

Мета статті – охарактеризувати причини заснування та основні аспекти функціонування Бурси, особливості підготовки педагогів-вихователів в дусі ідей дитиноцентризму та основних засад системи виховання Януша Корчака.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне обґрунтування необхідності створення бази практичної підготовки вихователів Я. Корчак висловив в своїх записках «Бурса і я». Воно полягало у наступному. «Персонал дитячих будинків досвідчений, але старий і змучений. У молоді ж непочатий край енергії, яку можна використовувати для блага дітей, її ентузіазм може принести користь всій установі. Нічого, що вони будуть бігти вперед – ми утримаємо. Бюджет наш не дозволяє утримувати численний кваліфікований персонал. Бурса, молодь може дати спортивних організаторів і культмасовиків, вчителів музики, співу, танцю, ручної праці. Бурсисти могли б бути практикантами, які будуть вникати в усі особливості життя інтернату, пізнавати на практиці прийоми керівництва дитячим колективом і без особливих труднощів будуть готуватися до майбутньої самостійної роботи в школі чи інтернаті» [5, 36-37].

В контексті означеної проблеми, вважаємо за доцільне окреслити основні передумови створення Бурси: недостатня чисельність педагогічного персоналу Будинку Сиріт; можливість випускників Будинку Сиріт протягом року після випуску залишатися в сиротинці на повному забезпеченні; набуття практики виховної діяльності; необхідність поширення новаторських педагогічних ідей та особливостей реалізації авторської системи виховання Януша Корчака.

Польський педагог так охарактеризував призначення Бурси: «...по відношенню до вихованців Будинку Сиріт Бурса мала бути чимось посереднім між нагородою, приготуванням до самостійного життя і наданням умов, що уможлилювали фахову підготовку, студію» [5, 37].

Я. Корчак, маючи багаторічний досвід роботи з дітьми, намагався створити такі умови формування нової молодішої генерації педагогів-вихователів, які б, свідомо обравши цей складний фах, не лише сумлінно набували навиків практичної діяльності, а й були готові до педагогічної діяльності морально, виявляли внутрішню переконаність та хист. «Знаю, що є вчителі безвідповідальні і несумлінні, знаю, що за браком кращих мусять і ці знайти місце роботи. Вони розуміють, добре знають, що не бажають дати ані більше, ані краще (дітям). Свідомо фальшують дані зважуван-

ня та вимірювання зросту дітей. Через це багато установ пильнують, контролюють, поганяють і лякають. – Наша Бурса молода, робить перші кроки. – Я не виконав би обов'язку, коли б не застерігав вчасно» [5, 24].

Рішення про добір бурсистів приймала Опікунська Комісія Товариства «Допомога для Сиріт», членами якої були Я. Корчак і його заступник С. Вільчинська. Але не завжди вони мали вирішальний голос, інколи з'являлися зовнішні тиски. Я. Корчак остерігався співпраці з молоддю. Методи та виховний устрій Будинку Сиріт були пристосовані до дитячого віку. Робота з молоддю привносила інші проблеми. Я. Корчак це добре усвідомлював [5, 249-250]. Та, не зважаючи на побоювання та перестороги, педагог все ж таки створив Бурсу і залишив незмінними основні правила співжиття інтернату. Оскільки, як він сам зазначав, «найбільшими зусиллями шукаю синтезу молодості, переводячи результати досліджень над дитиною на площину Бурси» [5, 59].

Форми роботи в Бурсі повинні були досягати результату – навчити жити в громаді, допомагати в самовихованні і вдосконаленні. Природньо, що Я. Корчак замислювався над питанням, чи достатньо результативними будуть впроваджені форми і методи роботи з дітьми спрямовані на бурсистів; чи потребують студенти такої ж турботи та любові, що й діти. Він писав: «Найбільша впевненість, напевно, була щодо цілі, для досягнення якої повинні були реалізовуватись випробувані засоби – відповідного виховання вихователів» [5, 250].

Провідним принципом роботи Я. Корчака були індивідуальне сприйняття кожного з вихованців та особистий підхід до кожної їх справи, а також до розвитку самодіяльності підопічних у прийнятті рішення, самоуправлінні та боротьбі зі своїми слабкостями. Він також учив умінню нести відповідальність за прийняті рішення. Ця професійна установка спрямовувалася не тільки на вихованців сиротинця, а й на курсантів-бурсистів.

Першою і незмінною умовою практики бурсистів була її дитиноцентрична спрямованість, безпосередній контакт з дитиною у виконанні завдань чи спілкуванні (діалозі), які забезпечували взаємну довіру, що була першим ключем до результативної виховної взаємодії. А. Левін, характеризуючи діяльність Я. Корчака з організації навчання майбутніх учителів, наголошував: «Я. Корчак... проектує семінарію для вчителів, переконував, що не достатньо сухих, безбарвних і бездушних нагромаджень знань про дитину...», «...в контактах з вихованцями незмінною є емпатія, і, насамперед – вміння навчатися від дітей, прислухатися до сигналізованих ними потреб і прийняття разом з дітьми рішень, здійснення дій для задоволення цих потреб» [6, 299].

Як зазначає біограф Я. Корчака Й. Ольчак-Ронікер, «...від 1925 року до Бурси почали приймати сторонніх осіб, передусім учнів єврейських педагогічних шкіл. Працюючи з тутешніми дітьми під пильним наглядом С. Вільчинської та Я. Корчака, вони могли поєднувати теорію з практикою, а передусім пізнавати засади корчаківської системи» [3, 307]. В коментарях поданих видавництвом праць Я. Корчака (INSTYTUT BADAŃ LITERACKICH PAN) знаходимо таку інформацію: «Були це найчастіше учні різних педагогічних семінарій, професійних курсів, рідше – студенти вищих навчальних закладів. Їх кількість коливалася від 16 до 20 осіб кожного року. Вони мали право перебувати в Бурсі один навчальний рік, однак часто цей час продовжували. За помешкання та утримання вони платили працю – адміністративною або виховною. В такий спосіб вони (студенти-бурсисти) економили бюджет Товариства «Допомога для сиріт»

від видатків на платний персонал, а самі поєднували навчання з практикою (ті, хто навчався на педагогічних спеціальностях). Вигода була двосторонньою» [5, 249].

У вільний від занять час бурсисти мали відпрацювати три години з дітьми в тій галузі, до якої мали певні здатності. Так, хором і оркестром керували студенти консерваторії, спортивною роботою – з Академії фізвиховання, підготовкою до занять у школі – студенти університету і т.д. Обов'язковою умовою було і те, що бурсисти повинні були добре вчитися. Вони жили життям будинку, були присутні на читанні щотижневої газети будинку, писали по черзі вступні нотатки до неї. Бурсисти були зобов'язані дотримуватися загального режиму дитячого будинку. Підйом був зазвичай о шостій годині ранку, о сьомій – сніданок, а потім ті, у кого не було занять в інституті, працювали з дітьми. Перш ніж відлучитися, бурсисти повинні були написати в спеціальному списку на дошці оголошень в кімнаті Бурси, куди вони йдуть і на який час. У будні дні необхідно було повертатися ввечері до десятої години, в суботу – до о пів на дванадцять. Хоча бурсисти були незадоволені цим режимом, «Доктор» і завідувачка були непохитні. Вони вважали, що молоді люди багато працюють і напругу дня можна зняти тільки хорошим сном. На тій же дошці був список чергувань, оскільки бурсисти самі прибирали свій поверх. До чистоти і порядку на поверсі бурсистів Я. Корчак ставився особливо прискіпливо, вважаючи, що тільки той педагог може навчити дитину мити підлогу або вікна, який сам вмів порасться з ганчіркою [1, 93].

Я. Корчак так пояснює такий розпорядок роботи Бурси: «Мова йде про те, щоб старші розуміли і пам'ятали, що їм дозволено не більше, а менше, що повинні стежити за своїми вчинками та думками – що в Будинку Сиріт потрібно поводитись не так, як комусь подобається, а як того вимагає благо для всіх» [5, 26].

Для забезпечення впорядкованості внутрішнього життя Будинку Сиріт в поєднанні з діяльністю Бурси виникла необхідність у встановленні правил внутрішнього розпорядку. З цього приводу Я. Корчак писав: «Ми вирішили, що потрібно зачекати, він виробиться з досвідом. Але під жодним приводом ми не могли допустити, щоб існування Бурси в будь-чому спричинило дітям шкоду». Якщо студент з певних причин не відповідав вимогам майбутнього вихователя-фахівця, Я. Корчак відрховував таких студентів. Довго спостерігаючи за людиною, її поведінкою, він визначав чи можна довіряти дитину такому фахівцю, чи ні. «Відповідальність за життя і здоров'я бурсаків – це не виховний наказ, а адміністративно-виховний. Бурса наша нетипова, тому і відповідальність більша. ... Особи відповідальні за Бурсу повинні пильнувати і слідкувати за неспокоєм, який докучає і дратує». «Відповідальність занадто велика. Спокій має бути абсолютний» – наголошував педагог [5, 37; 40].

Під час моніторингу теоретичної і практичної підготовки бурсистів бралися до уваги не тільки належне виконання правил, дотримання порядку, виконання завдань, але й інтелектуальний та морально-психологічний рівень (особисті якості) майбутніх вихователів. Усі випадки порушення існуючих у Будинку Сиріт правил чи виникненні інших обставин, що тим чи іншим чином порушували встановлений порядок детально вивчалися, аналізувалися та приймалися відповідні рішення, аж до відчислення бурсистів. Водночас, Я. Корчак завжди брав на себе відповідальність як у прийнятті остаточного рішення, так і щодо подальшої долі колишнього бурсиста. Для педагога важливим було, щоб молодь не зходила з правильного шляху. Тому, «...якщо...виявиться, що йому дуже важко, можна буде запропонувати повернутися до Бурси. Однак може

він радить собі. Можливо вигідніше йому було б у нас, але Бурса існує не для того, щоб догоджати і пестити, а вчити, надаючи істотну допомогу» [5, 40].

Януша Корчак та Стефанія Вільчинська взяли на себе ще один обов'язок, додаткову роль – навчати вихователів. До їх функцій як керівників і наставників молоді стосувався комплекс заходів. Педагог разом зі своєю заступницею «контролював записи з виховних занять бурсистів, нотуючи зауваги у спеціальних зошитах, надавав поради, і, насамперед, проводив разом з С. Вільчинською постійні семінарські заняття. Вони відбувалися на території Будинку (Сиріт). Після кількох років згадає їх Роман Бертіш (Roman Bertisch) (колишній бурсист): «Найцікавіші, найбільш плідні були для мене п'ятничні зустрічі Я. Корчака з вихователями. На них розглядалися не теоретичні питання, а труднощі, на які ми наштотувалися в процесі нашої роботи. До скриньки запитань вихователя вкидалися записані на картках проблеми. Я. Корчак переглядав їх і вибирав найважливіші або особливо цікаві питання для дискусії на зустрічах» [5, 250].

Складні справи, з якими стикався Будинок Сиріт і справи вихованців, розв'язувалися щодня оперативно та максимально раціонально. Цьому сприяла досконало корегована система опіки і виховання, що розвивалася роками і мала вже усталені традиції.

Стосовно форм проведення згаданих зустрічей, А. Левін зазначає: «...важливим елементом тієї системи були своєрідні, неформальні виховні засідання, які відбувалися щотижня, в п'ятницю вечором. Збиралося, в основному, небагато осіб: Пан «Доктор», Пані Стефа, кілька вихованців та практикантів (бо не було їх багато). Виховні засідання не мали характеру офіційного зібрання, т.з. педагогічної ради: з усталеним порядком денним, рефератами і протоколами, не з тих справ і не в тій атмосфері. Це була скоріше камерна, особиста зустріч людей, пройнятих глибокою турботою про розвиток дітей, їх здоров'я, добре самопочуття» [6, 18-19].

Детальний опис спостереження та особистий аналіз вихователем педагогічної ситуації були не тільки правилом, а й вимогою Я. Корчака до бурсистів. «...Нотатки, самоспостереження – цінні наукові документи. Тема роботи для Бурси. Скажете: нерозумно. О, як часто великі відкриття народжуються з нічого, власне не в напускних, офіційних фабриках винаходів» – підкреслював він [5, 43]. «Доктор мріяв передати кандидатам у вихователі свою філософію, свій досвід і методи. Він переконав бурсаків створити власний інформаційний бюлетень «Тиждень Бурси» («Tygodnik Bursy»), в якому ті ділилися з колегами спостереженнями та міркуваннями» [3, 307].

В одній з відомих праць «Виховні моменти» («Momentu wychowawcze») польський педагог зазначає, що «...кращі вихователі починають вести щоденники, але швидко кидають, бо не знають техніки ведення записів, не винесли з інституту звички протоколювання своєї праці. Будучи до себе надто вимогливими, вони втрачають віру у власні сили; забагато чекаючи від записів, втрачають віру в їхню цінність» [4, 166]. Колишня бурсистка І. Мержан пише з цього приводу: «Записи змушують вихователя до обмірковування того, що спостерігалось. Без записів губиться багато важливих виховних моментів. Чого навчив мене Я. Корчак, так це оцінювання незначних на перший погляд фактів з повсякденного життя, прагнення до самоконтролю і запису заміток» [7, 33]. Вона згадає, що багато бурсистів були незадоволені тим, що Я. Корчак не давав однозначних і ясних відповідей на їхні запитання. Їм здавалося, що Я. Корчак скупився поділитися своїм досвідом, часто не можна було зрозуміти, що він взагалі хоче сказати,

іноді здавалося, що говорить зовсім не по темі. Були навіть ті, які стверджували, що Я. Корчак ухиляється від відповіді. Але він «...навіть і не намагався дати готову відповідь, яка би дозволила розв'язати суперечку. Мудрий педагог вважав, що кожен повинен сам дійти до свого педагогічного кредо, і якщо зараз він погодиться із загальною або його, Корчака, думкою лише під тиском авторитету, через кілька років йому доведеться ще більш складні питання педагогічної праці вирішувати самому» [1, 95].

В окресленому контексті важливо, на наш погляд, навести думку С. Денисюк, яка зазначала, що: «...молодий вихователь мусить розуміти, що він готується до майбутньої праці, що здобуває на майбутнє, що гартується і росте. Педагог-гуманіст вимагав від вихователів, які працювали у його дитячих будниках, високого професіоналізму, намагався навчити їх шукати нестандартні рішення конкретної проблеми, розвивати педагогічну думку. Він не давав готових рецептів, не прагнув досягти єдиного рішення у вирішенні суперечки. На думку Януша Корчака, кожен педагог повинен самостійно дійти до свого переконання. Якщо не привчати цьому молодих учителів, то згодом складніші проблеми їм буде значно важче вирішувати [2, 150].

Окрім документування Я. Корчак вимагав від вихователів упроваджувати в практику роботи власні ідеї. Адже, як він стверджував «...у вихованні все є експериментом – спробою. ... Спроба повинна бути обережною, розважливою, не наражати на небезпеку – і така спроба – уся наша система виховання» [5, 12].

Висновки. Досвід діяльності Бурси, система методів та форм виховної роботи молодих вихователів, які здійснювалися в цій семінарії можуть слугувати цінним досвідом у підготовці сучасних педагогів. Постійне спостереження, безпосереднє перебування в ситуації розвитку дитини, нотування та аналіз документованих фактів, діалог та активна взаємодія з вихованцями, обмін думками з колегами, публікування наукових праць з актуальних педагогічних проблем є цінним науковим матеріалом у нелегкій справі виховання підростаючого покоління й сьогодні.

Список використаної літератури:

1. Валеева Р.А. Педагогическая концепция и воспитательная практика Януша Корчака. – Казань, 2011. – 104с.
2. Денисюк. С. Януш Корчак – педагог високої майстерності [Текст] / С.В. Денисюк. // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць / МОН України, МО АРК, КДПГ; ред.: О.В. Глузман, М.Я. Ігнатенко. – К.: Педагогічна преса, 2000. – Вип. 2, ч. 1. – С.148-153.
3. Йоанна Ольчак-Ронікер. Януш Корчак. Сторінками біографії. Переклад з польської Андрія Павлишина Київ: Дух і літера, 2012. – 504 с.
4. Януш Корчак. Право на повагу: Вибрані твори / упор. І. Ковальчук, пер. з пол. І. Ковальчук, Б. Матіяш, Р. Свято. – Київ: Дух і літера, 2012. – 328с.
5. Janusz Korczak. Dzieła. T 14. (2). Pisma rosproszone. Listy. (1913-1939). – Warszawa.: IBL, 2008. – 432 s.
6. Lewin A. Korczak znany i nieznan / A. Lewin // Wyższa szkoła pedagogiczna. – Warszawa, 1999. – 547 s.
7. Meissner-Łozińska J. Janusz Korczak i jego najbliżsi współpracownicy / Justyna Meissner-Łozińska. Lwowsko-Rzeszowski zeszyty naukowe, 2013. Numer 1. – S. 28–39.

ПОД- СЕКЦИЯ 2. История.

Грищенко Л.В.

викладач юридичних дисциплін
Університетського коледжу
Київського університету
імені Бориса Грінченка

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Ключові слова: правове виховання, філософські ідеї, виконання законів держави, правова культура.

Keywords: legal education, philosophical ideas, the execution of the laws of the state, legal culture.

Правове виховання має глибокі витоки, які знайшли своє відображення в культурі Стародавньої Греції, Риму, у філософських ідеях Демокріта, Сократа, Платона, Аристотеля, Джона Локка, Луї Монтеск'є, Гельвеція, у працях просвітителів Беккарія Чезаре, Жана Кондорсе, Луї Лепелет'є, видатних педагогів Песталоцці, Дистервега та інших.

Важливу роль у становленні правового виховання належить давньогрецькому філософу Демокриту (460-370 до н.е.). У «Фрагментах про виховання» він не просто вказував на необхідність виконання законів, а на їх свідоме виконання, тобто вже в цей час закладались елементи формування правової культури особистості. Він вважав, що «кращим із огляду на добродетельність, буде той, хто сповнений до неї внутрішнім потягом і словесним переконанням. Бо той, кого утримує від несправедливості [вчинку] закон, здатний таємно грішити, а тому, хто приходить до виконання обов'язку через силу переконання, не здатний ані таємно, ані явно здійснювати що-небудь злочинне. Тому всякий, хто діє правильно з розумінням і свідомістю, той разом з тим буває мужнім й прямолінійним» [3, с. 211].

Пожавлення політичного життя Афіні з V ст. до н.е. і зростання афінської культури посилили потребу в освіті для багатих і знатних юнаків. З установами демократичної республіки особливе значення для них мала політична й судова красномовність, якою вони користувались як засобом впливу на «демос» і добивались обрання на керівні посади в державі. Учителями красномовства були мандруючі філософи, яких називали софістами. Переходячи з міста в місто, софісти за високу платню вчили молодь засобам красномовства. Оскільки освічений оратор повинен був мати певну обізнаність у галузі філософії, природознавства, астрономії і правознавства, то софісти давали своїм учням відомості з цих наук. Вони були популяризаторами різноманітних знань, навіть і правових [4, с. 22].

Доповнює характерні особливості цієї проблеми Сократ (469 – 399 до н.е.), на його думку якого, в основі людського буття, соціального життя та соціального порядку лежать найвищі божественні закони – неписані вимоги і заборони, що мають космічне походження. Закони держави й вимоги моралі повинні відпо-

відати найвищій справедливості. Сократ довів наявність об'єктивних і загальних морально-правових норм.

Найважливішою суб'єктивною підставою моральної й законослухняної поведінки Сократ визнавав знання. Оскільки є об'єктивно загальні моральні і правові норми, то обов'язок людини полягає в тому, щоб знати їх суть. Тільки той, хто знає, що таке добродіє, може бути добродієм. Знання – це шлях до моральної поведінки. І навпаки, незнання – це шлях до пороків і злочинства. Зло частіше з'являється там, де людина не знає суті і справедливості. Філософ вважав, що «моральним є той, хто діє не бездумно-автоматично, а здійснює зважений вибір» [1, с. 27]. Він перший відкрив поняття моральності, зв'язав добродієний вчинок із обов'язковістю свідомого вибору. Це має важливе значення у формуванні правової культури особистості. Отже, уже в той час Сократ ставив важливе питання щодо формування правосвідомості через правові знання.

Сократівський аналіз співвідношення усвідомлених і несвідомих компонентів поведінки особистості має велике значення для розв'язання питань щодо правомірної поведінки особистості. Сократ наголошував, що людина помиляється у виборі між насолодою і стражданням, між благом і злом через недостатнє володіння «вибірковими» знаннями, тому хибні вчинки людей, які зумовлені прагненням до насолоди, є не що іншим, як «найвеличнішим невіданням», і немає нічого сильнішого від знань, які завжди і в чому завгодно переважають будь-яку насолоду. У такий спосіб Сократ наполягав на тому, що раціональна сфера особистості є основним підґрунтям, на якому формується добродієність.

Цікавою видається думка Платона (427-347 до н.е.) щодо виховання законослухняних громадян. Так, у праці «Протагор» він писав, що коли діти залишають школу, держава примушує їх вивчати закони й жити за їх зразками із законів, а не за власною фантазією» [9, с. 217-219]. Подібно до того, як у навчанні письму вчителі накреслюють паличкою букви, дають хлопчиків дощечку і змушують його виводити їхні фігури, так і держава накреслює закони, які є винаходом добродієних законодавців давнього часу. Ці закони даються юнакові, щоб керуватись ними. І той, хто порушує закони, підлягає покаранню або притягається до відповідальності. Платон вважав, що в державі повинен бути твердий і надійний правопорядок. Для Платона суть правопорядку пов'язана зі станом людської душі, яка має три складові: розумову, вольову й почуттєву. Тобто в людини є три найвищі здібності: розум, воля й почуття. Кожному з них відповідає своя добродієність: розуму – мудрість, волі – мужність, почуттям – поміркованість.

Платонівська філософія передбачала, що люди перебувають у полоні влади богів, є чимось подібним до іграшок і ляльок, яких за ниточки смикає божа воля. Серед цих ниточок найголовніша «золота нитка» – розумова. Головна мета виховання, на думку Платона, полягає в тому, щоб розвивати у громадян передусім розум. А цього можна досягти, дотримуючись трьох важливих умов: шанувати богів і героїв; шанувати батьків (як живих, так і померлих); шанувати родичів, друзів і взагалі всіх своїх співгромадян.

Цю думку Платона підтримав Аристотель (384-328 до н.е.), який акцентував увагу на тому, що мета і зміст людського буття полягає не в пошуку насолоди, а в добродієному і законно-слухняному існуванні. Бути добродієним, на його думку, –

значить дотримуватись приписів розуму, який повинен бути освіченим і вихованим. Для гарного ж виховання громадян у суспільстві функціонують відповідні закони. Створенням законів має перейматися держава.

Аристотель наголошував, що благо держави, стан правопорядку в ньому залежать від моральних якостей його громадян. На його думку, призначення людини полягає в тому, щоб жити в державі. А для цього слід співвідносити свою поведінку з вимогами розуму та моралі, у всьому дотримуватись міри або «золотої середини», тобто уникати небезпечних крайностей у думках і вчинках.

Зазначимо, що великого значення праву, знанням законів надавалось у Римській імперії. За одним відомим висловленням, римляни «тричі підкоряли світ». Перший раз – легіонами, другий – християнством, третій – правом. Доказом цього є історико-педагогічні реалії.

Право почали вивчати ще в родовому Римі, хоч загалом там виховання було військово-фізичним і мало практичну спрямованість. Ще в кінці III ст. до н.е. римський політик і письменник Катон Старший (234-149 рр. до н.е.), виховуючи свого сина, навчав його законам, а юнаки з родовитих сімей нерідко проводили певну частину свого життя поряд із видатними адвокатами, були присутніми під час розгляду судових справ та під керівництвом досвідчених юристів вивчали громадянське право, що слугувало запорукою того, що вони будуть підготовлені до майбутньої громадської діяльності, та умовою їх подальшого життєвого успіху [6, с. 39].

Яскравий приклад правового виховання показано римським філософом, політиком і поетом Л.Сенекою (IY до н.е. – 65 н.е.) у «Листах Луцилію» (лист 90). Л.Сенека згадував ті часи, коли царювали мудреці. Вони не допускали бійок і захищали слабких від сильних. Правити означало не володарювати, а виконувати обов'язки. Ні в кого не було ані бажання, ані причини «творити образи». Коли ж з'явилися пороки, виникла необхідність у законах, які спочатку створювали мудреці. Л.Сенека згадував сім мудреців – законодавців своїх міст. Особливу увагу він звертав на творців перших писаних законів – Залевка і Харонда. Вони вчили людей праву «не на судній площі і не в передпокоях законознавця, а в безмовній і священній піфагорійській самоті» [10, с. 192].

Зроблений нами наліз матеріалів за темою наукового дослідження переконує, що певний внесок у становлення правового виховання зробив англійський філософ Джон Локк (1632–1704). Головну працю «Думки про виховання» (1693 р.) він присвятив питанням виховання, будучи упевненим, що, керуючись накопиченим досвідом, діючи за власним розумінням, людина повинна розвивати і вдосконалювати свою здатність здійснювати вчинки згідно з моральними і правовими нормами. Один із розділів цієї праці має назву «Джентльмен повинен вивчати закони», у якому висловив думку про те, що джентльмен повинен знати закони своєї держави. Без цих знань він не може обіймати жодної посади [10, с. 209].

Як бачимо, Джек Локк вважав, що для джентльмена, який «не передбачає робити право своєю професією, правильний метод вивчення права полягає в тому, «щоб ознайомитись із основами... конституції й управління за старими книжками про звичаєве право і за творами деяких сучасних письменників, які на основі вказаних джерел зробили аналіз... управління. Отримавши правильне поняття про цей предмет, він повинен перейти до читання... історії, поєднуючи з цим вивчення за-

конів». Це, на думку Джона Локка, зробить для нього (джентльмена) зрозумілим поняття змісту статутів, висвітлить ту справжню основу, на якій вони виникли, і вкаже, чим вони повинні користуватись [10, с. 209].

Заслужують уваги думки французького просвітителя Шарля Луї Монтеск'є (1689-1755 рр.). щодо правового виховання. У свій головний праці «Про дух законів» Монтеск'є виділив окремих розділ «Про закони виховання», у якому звернув увагу на те, що людина, передусім, підлягає дії законів виховання. Монтеск'є стверджував, що ці закони роблять «із нас громадян». Закони виховання, на його думку, повинні бути різними для кожного виду правління. У монархіях їх предметом буде честь; у республіках – доброчесність; у деспотіях – страх. Жодне правління так не потребує допомоги виховання, як правління республіканське. Доброчесність, вважав він, можна визначити як любов до законів і до вітчизни. Ця любов, яка вимагає постійної переваги суспільного блага над особистим, лежить в основі всіх приватних доброчесностей. І справа в тому, «щоб поселити в республіці цю любов; її і має навіяти виховання дітям» [5, с. 215].

Велику роль вихованню любові до законів надавав французький філософ Клод Адріан Гельвецій (1715-1771 рр.). який вважав, що головна мета виховання – прищеплювати людям любов до законів і до соціальних доброчесностей.

Говорячи про моральне виховання людини, Гельвецій наголошував, що немає жодного громадянина, який був би сильніший за закони; щастя громадянина пов'язане з їх дотриманням, а нещастя – із їх порушенням. Гарні закони, які є результатом досвіду й освіченого розуму, на його думку, відкриті нам самим небом, «дотримання подібних законів може вважатися культом, найприємнішим божеству і єдиною істинною релігією – релігією, яку не може відмінити жодна влада і навіть сам Бог...» [2, с. 403-427]. Він вважав, що гарне або погане виховання – майже цілком справа законів.

Вагомий внесок у розробку питань правового виховання зробив італійський просвітитель, юрист і публіцист Бакарія Чезаре (1738-1794 рр.). Він був упевненим у тому, що найвірніший і найважчий засіб попередження злочинів полягає в удосконаленні виховання. «Воно полягає не в безплідній великій кількості предметів, а в точному виборі їх, воно повинно знайомити не в копіях, а в оригіналах, із явищами як моральними, так і фізичними, які випадково або навмисно з'являються перед незіпсованою душею юнака. Воно повинно вести їх до доброчесності, керуючись легкою дорогою почуттів, воно повинно відвертати їх від зла не плутаним шляхом наказів, за якими іде лише удавана і скороминуча слухняність, а безпомилковим шляхом переконання в неминучості шкідливих наслідків» [5, с. 241].

Вважаємо за доцільне звернути увагу на діяльність французького письменника та педагога Франсуа Фенелона (1651-1715 рр.), яка також сприяла становленню та розвитку правового виховання. У 1687 році вийшла його книга «Про виховання дівци». Критикуючи режим монастирських пансіонів для дівчаток, Фенелон висловився за поширення знань дітей. Він вважав, що дівчинку знатного роду слід навчити правильному веденню господарства, читанню, письму та елементам громадянського права [8, с. 565].

Важливу увагу формуванню правосвідомості громадян приділяв французький просвітитель Жан Антуан Кондоре (1743-1794 рр.), який вважав за необхідне

кожного тижня організовувати публічні співбесіди для громадян різного віку, під час яких широко викладались правила та принципи моралі, а також та частина державних законів, незнання яких заважало б громадянину вміти застосовувати свої права.

Зазначимо, що відомий діяч великої французької революції Луї Мішель Лепелетьє (1760-1793 рр.) закликав до суворої дисципліни, яку тісно пов'язував із виконанням законів. «Будемо пам'ятати, що ми виховуємо людей, які призначені користуватися свободою, і що немає свободи без покори законам... Підпорядковані кожний день і кожну хвилину точному виконанню правил, вихованці вітчизни будуть виховуватися у душі святого підкорення законам і законодавчому авторитетові» [10, с. 300].

Ідеї правового виховання було розкрито в наукових працях швейцарського педагога-демократа Йоганна Генріха Песталоцці (1746-1827 рр.). У листі до друга, викладаючи досвід роботи у школі-притулку, він виділив три підстави, на яких утримується вся елементарна моральна освіта:

1. Виробити за допомогою чистих почуттів моральний стан.
2. Вправляти моральність на справедливих і добрих справах, пересилиючи себе і прикладаючи зусилля.
3. Сформувати моральні переконання через роздуми та порівняння правових і моральних умов, у яких дитина перебуває здебільшого через своє походження та довкілля.

Його засіб розвивати у дітей уявлення та поняття про права та обов'язки – простий, що ґрунтується цілком на щоденних спостереженнях і досвіді дітей. Завдяки значній кількості дітей він мав можливість на прикладі їх же товаришів щоденно наочно демонструвати, що прекрасне, а що – огідне, що є справедливим, а що несправедливим. Педагогічна система Песталоцці передбачала таку організацію виховного процесу, яка була «здатна запобігти проникненню зла в душу дитини та виникненню потягу до зла» [7, с. 351].

Здійснений нами ретельний аналіз історико-філософських джерел, дозволяє констатувати, що витоки правового виховання особистості дуже глибокі, вони знайшли своє відображення в культурі Стародавньої Греції, Риму, у філософських ідеях видатних мислителів, педагогів, громадських діячів різних часів. Давньогрецька цивілізація дала світові чимало чудових мислителів, філософські концепції яких містять безцінні ідеї виховання, зокрема правового.

Література

1. Бачинин В.А. История философии права [Текст]: курс лекций / В. А. Бачинин, В. А. Чефранов. – Х.: Право, 1998. – 320 с.
2. Гельвеций К.Д. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К.Д. Гельвеций. – М., 1938. – С. 403-427.
3. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / Демокрит. – М. Соцэкгиз, 1935. – С. 24.
4. История педагогики: [пособ. для пед. Ин-тов]. / АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики; [под ред. Н. А. Константинова]. – М.: Изд-во АПН, 1955. – 586 с.
5. История политических и правовых учений: Хрестоматия / [под ред. Г.Г.Демиденко]. – Харьков, 1999. – 1079 с.

6. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. – Ч. 1. – М., 1988. – С. 39.
7. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М., 1989. – 416 с.
8. Педагогический словарь. – Т. 2. – М., 1960. – 766 с.
9. Хрестоматия по истории педагогики. – Античный мир. Средние века / Сост. И.Ф.Сводовский. – Т. 1. – М., 1938. – С. 217-219.
10. Хрестоматия по истории педагогики. / Сост. И.Е.Лакин, М.В.Макаревич, А.Х.Рычагов. – Минск, «Вышэйша Школа» 1971. – 607 с.

Осьмачко С.А.

Teacher,
Simon Kuznets Kharkiv
National University of
Economics, department of
Pedagogics and Foreign
Languages

TRAINING OF PHILOLOGISTS IN THE HISTORY OF UKRAINE

Keywords: training, philologists, people's, lexicon, methodological, preconditions.

In the last time when the activity of our country aimed at intercultural integration at national and international level there is a need to modernize the content of language education in Ukraine. Economic, cultural, scientific and political connections of modern Ukraine and the European Union actualize the problem of formation of teacher identity which should be capable of nurturing and form a system of knowledge of pupils in the conditions of the dialogue of cultures. Problems touching training teachers – linguists as a separate phenomenon with stable system of values take special attention.

The study of the idea genesis in philology teacher training in the history of national pedagogical thought will let characterize deep traditions and progressive trends in the national system of teacher education. The general issue of network formation and content-providing methodical teacher education in the history of national educational thought was observed in the works of such scientists as: M.M. Bar, I.J. Burlaka, K.I. Vasilyev, L.P. Vova, A.V. Gluzman, V.I. Lugovyi, V.K. Mayboroda, F.G. Panachyna, I.F. Pronahen, Y.D. Rudenko, S.F. Rusov, S.O. Siropolk, A.V. Sukhomlynskyi, L.A. Khomych, G.I. Yasin-skyi and others. Logical and systematic analysis of the works of these scientists suggests that their study focused around the following issues: historical and theoretical basis of theoretical in preconditions of professional teacher education; determination of the network structure of educational institutions based on a typology of secondary schools at different stages of historical development of our country; scientific substantiation of the specific practices and methodological teacher training, generalization of forms and methods of psychological and pedagogical training of teachers in the system of continuous professional education.

A number of experimental works are dedicated directly to the preparation of future teachers, linguists. In particular, the linguodidactic works have scientific value on the training of teachers-philologists linguists written by I.K. Bilodid, N.D. Babych, B.N. Golovin, A.D. Horbula, V. I. Horbachuk, L.I. Matsko, V.M. Rusanovskyi.

Psychological aspects of professional pedagogical training of teachers- philologists are disclosed in scientific works of psycholinguists: B.G. Anan, L.S. Vygotskyi, I.A. Zymnia, A.R. Luriy, I.A. Synytsia and others.

Scientific publications of methodical direction by O.M. Bilyaev, V.S. Ikonnikov, M.A. Marun, V.A. Mykhailuk, M.I. Pentylyuk, T. Chizhova and others show that language is a means of knowledge of world view, introduction to the values created by different people.

Language is a way of understanding the uniqueness and originality of their own identity and historical achievements of other national cultures.

Didactic principles of training future teachers-philologists to work with students, the different approaches to selection principles, methods, techniques and forms of training and specific principles which formed the basis of methodological system: the interdependence of oral and written forms of speech, interdisciplinary connections, communicative focus of teaching foreign languages, the study of the relationship in all styles of native language etc., are considered within communicative and active (M. Vakulenko, A. Kulakov, M. Lvov) and functional stylistic approaches (L.O. Varzatska, N.N. Kozhin, D. Kravchuk, T.A. Lodyzhenska, M.I. Pentylyuk, L.K. Fedorenko, etc.).

Also some separate aspects of solved problems are revealed in the works devoting to the questions of peculiarities on methodological providing of teaching general disciplines in high school (N.M. Burinskiy, V. I.Gusiev, V. I.Yevdokimov, L.G. Koval, A.P. Rudnytska, D.O. Thorzhevskiy), organization of educational work in higher educational institutions (A.M. Boyko, O.P. Kondratyuk, L.V. Kondrashova, M.H. Stelmahovych, H.V. Trotsko), questions of postgraduate teacher training (S.V.Krasyuk, V.Novichkov, V.Rohozhkina, H.Danylova, V.I.Bondar, R.I.Hmelyuk etc.), the formation of future teachers outlook (R.A. Artsyshevskyy, S.U.Honcharenko), cognitive functions in an integrated psychological, pedagogical and professional training (V.I.Lofova, O.U. Savchenko). Existing scientific developments reveal certain aspects of training teacher philologists, but they did not give coherent ideas about nature of its development as a unique specialized ducational and professional subsystem that fully implements the humanization and humatarization as prior features of modern secondary sector in Ukraine, do not reveal areas of functional and structural improvement of educational retrospection advanced searches in national educational system without specifying ways of integrating with the global training teachers and other types of special education, prospects and trends of the problem.

Careful study of historical sources and educational sources shows that the question of philological education in general and in particular – training of teachers -linguists actually were resolved since the days of ancient schools functioning in times of Kyivska Rus. As you know, the first school in Kiev Rus, which emerged in the XIX century, had content aimed humanitarian. Historians A.I. Leontovych, V.Leshkov, K.V.Harlampovych, M.S.Grushevskiy and others. Associate occurrence of education in Ukraine with the spread of the Greek-Vyzantine culture and Christian religion [4;5;6;10]. All chronicles and other materials that reveal the specifics of education in times of Vladimir the Great and his successors have shown that people gained literacy and other knowledge through “Book naucheniye”, knowledge of ancient languages and the ability to translate was especially revered among of teachers [3]. Ancient Ukrainian school spirit permeated by the Church, particularly lifted “Book pochyvaniye.” For example, in “Svyatoslav Izbornyk” (1073) we can read:”Узда коневи правитель есть и въздержаня, правъднику же книги...Красота воину оружие и кораблю вътрила, тако й правъднику почитание княжьное”[11].

Shifting and translating of books was considered a holy deed at the time. The absolute right of such work was owned by the monks, clerics. All knowledge about man and nature someone could get through translations into Slavic language of various chronicles (Ivan Malala, Georgiy Hamartola etc.), from “Shestodnev” by Vasyl the Great, theological literature “Marguerite,” “Izmaragd” and others. The first centre of education and culture in

general and the place where mentors – bookers, scribes passed philological skills to their students was Kyiv Pechersk Lavra.

Historians, linguists O.Bodyanskyi, M.Hrushevskyi, I. Ohienko and others have shown in their scientific quests the arguments that the Slavs- Ukrainians knew foreign languages before the Christening of Rus-Ukraine. And since language learning was also spread through international relations, travelling, mastering sciences. Thus diplomatic relations demanded knowing of Latin, Greek was the language of educated people. As a linguist M.I.Suhomlynov claimed at that time the most common method of language education was an independent language practice and experience with independent translations [9].

On a big language veneration it is noted in the Instructions for children of Vladimir Monomakh. In particular, the author said that his father, Vsevolod, knew five languages:” Дома съдя изучивяша 5 языкъ: въ том бо честь отъ иныхъ земль” [2,с.82].

Describing the formation of education in Kiev Rus at the time of Vladimir the Great, it should be noted that training was reduced to spreading the skills of writing, reading and arithmetic. Then there was self-education by reading books, practical skills of translation. Only selected persons of church condition could get advice and watch an example of the church translators. At the time of Yaroslav the Wise rewriting was more widely developed, translators from Greek appeared [4].

At the time of the Galicia-Volyn state was not only preserved cultural and national tradition, but there was a cultural rapprochement with Western cultural heritage. Evidence of this is the Galicia-Volyn chronicle. Rewriting the books became engaged not only by clerics and scribes but craftsmen as well though they treated their work with less reverence. In general, as study of historical and educational literature showed, during half of the thirteenth to the sixteenth century dependence of upper strata of Ukrainian citizenship on Polish culture greatly weakened the development of Ukrainian culture, lack of Ukrainian secondary and higher schools was the cause of the decline in business of education in given historical period.

Establishment of Ostroh Academy about 1580r. was a significant step in the evolution of the idea of training linguists in the history of national teacher education. In the mentioned educational establishment three languages were taught: Slavic, Greek and Latin. Ostroh Academy and printing contributed not only into strengthening of the Orthodox faith, but of philology, literature. Specifically Academy teachers prepared and published the first grammar of Church Slavonic, published in Vilna in 1586, three editions of “Book of Hours” which was a book for learning letters, a number of polemical works.

Establishing of training teachers and linguists contributed to the functioning of Ukrainian communal schools. In the study of historical and pedagogical literature it was found that the general direction of the training content in common schools was humanitarian. The high level of philological education, provided in common schools, and therefore appealing to immediate consideration in the preparation of teachers of grammar, language, edition of the Greek “Adelfotes” prepared as indicated in the heading “Студеями, яже въ Лвовской школь”[7,с.82].

Among other schools of particular importance, considering the problems of our study, was Kyiv brotherly school, founded in the early XVII century. Initially the school consisted of four classes: Rus school, infima, grammar, syntax. Patriarch of Jerusalem Teofan in his grammars called institution as ” школю наук елино-словенскаго и латино-польскаго писма,

Thus, the Kyiv School studied Greek, Latin, Polish and Slavic languages [].

Undoubtedly, the high cultural and educational status of schools required to teach it by the best linguists: M. Smotrytsky, M. Maksimovich, I. Kachynskiy and others.

The study of historical and educational sources shows that focus in the curriculum of the mass education schools was given to language education. Foremost Latin was taken, because at that time it was the language of the tribunal, the court and seims. Most subjects were taught in Latin. Also some attention was paid to the study of Polish, Russian (Slavic) languages. Among other things in common schools dialectics, rhetoric and homiletics (the science of spiritual eloquence) were studied. Among teachers, linguists working in communal schools, it is worth noting: L. Zizaniya, Vilna brotherly school teacher who prepared the primer „Наука ко читанію й розумнію писма словенского туты жъ и о святой Троици и о въчеловъченія Господни” (1596) and „Граммати́ка словенська, совершеннаго искусства осьми частій слова и иныхъ нуждныхъ” (1596); M. Smotrytskyi, author of „Граммати́ка словенскія” (1619).

The study analyzes the content of “Grammar” (1619) Church Slavonic language of M. Smotrytsky. Thus, it is established that unlike previous grammars, this textbook has four parts such as Latin grammar, orthography, etymology, syntax and prosods. Thus, we can assume that these sections formed the content of language education in Ukraine of XVII century. Types of declension of nouns proposed in the morphological section (etymology) unchanged passed to the “Russian grammar” by M. Lomonosov. Also M. Smotrytskyi paid much attention to the lexical structures and word order in sentences, revealed the main aspects of the art of poetry. In the preface the author expressed guidelines for teachers filed a “vocabulary” – dictionary, which provides scientific work of educational and instructional value. Thus, M. Smotrytskyi is rightly regarded as one of the first developers of teaching methods in Slavic languages.

Teachers of communal schools acquired professional education (including pedagogical, philological) directly in communal schools through mentoring and various academies and universities, traveling mostly on foot. [3]

By studying historical and pedagogical literature it was identified a characteristic feature of communal schools compared with other church schools, which was manifested in the originality of learning new foreign languages, classical ancient languages, and this study had a scientific basis, rather than the traditional way – through “книжнае наученіе” by language practice and self-education.

Among teachers- philologists, teachers of communal schools should be mentioned the famous writer, lexicographer P. Berynda, author of one of the first collegiate dictionaries (1627). This work contributed to the spread of education of Ukrainian language instead of Church Slavonic. The author noted in the preface that he made “Lexicon” “.. in favour spudeev.” The aim of this work, which P. Berynda devoted 30 years of his life was to interpret Ukrainian words, referring to their origin. Among the thousands of words of “Lexicon” significant portion is related to issues of upbringing, education and training. The dictionary was a textbook while aid for independent reading books. In General mentioned work according to the historians, showed a level of linguistic culture among educated circles of Ukraine in early XVII century.

A retrospective analysis of the “Lexicon” suggests that this work greatly facilitated the process of philological training, implemented the principle of mind training, met the urgent need for technical support in the process of learning.

Established in 1632 on the base of Kyiv Brotherhood and Lavra school Kyiv-Mohyla Academy was not only actually one of the first high schools with Philology humanitarian perspective, but also a world-renowned centre, nucleus of organized pedagogical education in Ukraine.

Academy curriculum in different periods of operation included the following subjects: languages – Latin, Greek, Jewish, Polish, Russian, German, French, and the first three languages were compulsory for all students on modern (so-called living) foreign languages, each student chose at will, could learn independently; mathematics, history, geography, geodesy, fortification, piityka, rhetoric, philosophy, theology, drawing and singing.

Latin occupied a significant place because it was a language of instruction other items. Mostly Jesuits taught Latin.

Greek and Jewish languages were taught at slightly lower levels than Latin. However, many students spoke Polish fluently. These are some historic regulations on trip of students in Kiev state agencies for translating documents from Russian into Polish [6].

Russian language was introduced in Academy training content on the orders of Catherine II in 1767r. Subsequently, this language became the language of instruction-teaching. The study showed that in order to school russification teachers from the academy were required mastery of the Russian language and correct pronunciation. To do this, even at the expense of Academy students were sent in Moscow to the university where they thoroughly learned the Russian language; Metropolitan S.Myslavskiy summoned from Trinity-Sergius Lavra a student Dmitry Sybyrevych for teaching at the Academy of Russian course in eloquence and poetry by the method of M.Lomonosov [5].

German and Jewish were introduced into the program of 1738, French – from 1753. This broad philological training program attracted children of Cossack heads to the academy.

Careful study of historical and pedagogical sources reasons the fact that among the faculty of the Kyiv Mohyla Academy founders were many philologists, innovators, trainers. Thus, Yelyzar (Theophanes) Prokopovich – an outstanding scientist and humanist, philosopher, writer, politician, professor and rector of Kiev-Mohyla Academy – he considered questions of pedagogical theory and philological training of teachers in moral and evaluative aspect. F.Prokopovych himself as a linguist perfectly mastered the art of rhetoric, as it was evidenced by the current rhetorical class at Kyiv-Mohyla Academy. Reflecting on teacher training of humanitarian subjects teacher noted that a tutor should first learn the word which will influence the feelings of students, be able to touch the deepest strings of people's hearts, he must be able to speak on the learned subject in the way students clearly had imagined it themselves [8].

In "Spiritual regulations" F.Prokopovych offered to learn grammar together with the geography and history at religious academies, thus demonstrating the value system of philological knowledge. These and other ideas of a thinker were fully implemented in practice of episcopal schools and seminaries that functioned in Ukraine in the XVII century.

Within this historical and pedagogical research attention should be paid to I.Maksymovych heritage – an outstanding educational church leader, teacher and writer, who was educated at Kyiv Mohyla Academy, fifteen years teaching Latin at school of Eletski Assumption Monastery Chernihiv, Chernihiv Latin school, on the basis of which collegium was opened in 1700. The study found that I.Maksymovych belonged to Chernigov literary

and artistic circle. In his works “Зерцало от писанія божественного...” (1705), “Featron” (1708), numerous translations traced desire of a thinker to unite Ukrainian national pedagogical tradition with the achievements of the European Enlightenment and the ideas of Protestantism. [9]

As for training teachers of philology, I.Maksymovych made a number of urgent and important even for the present considerations. In particular, as a supporter of the concept of moral and spiritual education I.Maksymovych insisted on the need for language and literature as a means of building integrity. I.Maksymovych issued the “Алфавіт собранный, рифмами сложенный”, which presented alphabetically praise saints based on biographies, religious and moral reflections on life, faith, hope, love and forgiveness. Works of the educator often used in contemporary schools during the placement of dramatic performances, I.Maksymovych considered them as an important means of literary and oratorical skills of students.

The teacher noted that the philologist among other teachers at the school must be patient and persistent, he should be a role model for students and thus promote their talents. [10]

As it was shown by the analysis of historical materials, almost to the middle of the nineteenth century in Ukraine network of special schools for training teachers philologists did not function. Mostly independently performing schools produced this function. Teaching staff prepared from students who had talent and desire to teachers' case. They called these students “young”. The process of teacher training took place this way. Capable for teaching students remained at the school, they were teachers' or priests' assistants,, and gradually in the course of teaching practice and constant self-education, acquiring necessary for teaching science knowledge and teaching skills. Many teachers of parochial schools, home tutors and itinerant teachers were students-seminarian, pupils of religious schools, educated cossacks, although they didn't have appropriate special education.

Thus Kyiv-Mohyla Academy stimulated the development of philology in general and professional teaching philological training in particular.

Analysis of historical sources on the topic of research showed that the beginnings of teacher education is rightly attributed as oldest university in Ukraine – Lviv University, founded in 1661 on Lviv Jesuit school board with the assistance of the Polish King Jan Kazimir. It was at Lviv University where appropriate conditions were first established for obtaining humanitarian philological teacher education. Teaching languages at Lviv University were German and Latin. In 1787. at Lviv University so-called Rus'kyi Institute was opened, where Ukrainians could enter without knowledge of Latin language. In the “Studium ruthenum” was taken 44 pupils were taken at one time, A. Anhelovych was appointed as a rector, among Ukrainian professors there were Peter Lodiy, Ivan Zemanchyk. Unfortunately, as the scientific research of processed historical materials confirmed in, the level of philological education in “Studium ruthenum” was low for several reasons: first, the Church Slavonic language, which was significantly different from the living Ukrainian language was incomprehensible to many students what complicated learning process; secondly, some professors did not have permission to teach in Ukrainian, so they continued to teach in Polish language (eg,theology class); thirdly, students and professors of “Studium ruthenum” could not use the university academic privileges. Rus'kyi Institute existed until 1809.

In the study of historical and pedagogical sources devoting to the history of Lviv University functioning, it was established that the idea of teacher training philologists de-

veloped almost at the philological faculty of Lviv University, Kyiv Mohyla Academy and colleges – centers of spiritual and humanitarian education.

Chernihiv college, founded in 1700, had a purely ecclesiastical caste character. Training was in Slavic, Latin and Polish. The study of Latin grammar was in classes of grammar and syntaxema. Students accomplished practical classroom and home exercise translations from Latin into Church Slavonic, and vice versa [8, s.244]. Thus, one could argue that philological training in Chernihiv Collegium was held on the traditional method of Latin Polish Jesuit schools. Optional pedagogical knowledge students could get through mentoring and practice teaching.

To address the issue of philological education Kharkiv Collegium was determined as leading, founded in 1722, with additional classes (1768), where new languages were taught.

Traditions of philological education, teachers and pupils drawn by Kharkiv Collegium had further developed and creative growth in the history of the operation of Kharkov University.

Bishop Y.Tyhorsky really cared in level of teaching staff in the College. Thus, at his own expense, he sent several young people in science to Germany after returning to Kharkiv they should take teacher positions in his school. Learning additional classes where were taught German and French, was free. Except compulsory lectures various debates, comedies, “rhetorical ekzertsytsiyi” were conducted different tragic comedies were demonstrated in classes of grammar, syntaxema and piyityka in Kharkov collegium. New language was taught mainly by teachers from abroad, so we can assume that philological training practical method of verbal communication and independent exercise of translation was prevailed. Since 1796 famous teacher and scholar V.Fotiyev taught Russian rhetoric and religion. The study of materials on the scientific work has shown that Kharkov Collegium practised following: pupils of additional classes had teachers as well as tutors or “uncles” who cared about the behaviour of pupils and helped them to learn a foreign language. [9]

Unfortunately, according to the study, after closing of additional classes in College studying of foreign languages significantly deteriorated. Thus, in the memories of the former college student Y.Topchiyeva there is an evidence that “languages are taught under the name of French and German neither French nor German would not acknowledge them for their own, due to the pronunciation and sentence structure themselves” [9].

Particular attention was paid in Kharkov Collegium to Latin, Greek and Russian (the initiative of S.Myslavski) languages. So Y.Tolmachov memoirist wrote: “Kharkiv Collegium in lower classes ancient languages were taught almost exclusively. For two years I have achieved such success in Latin that was already in the third year, a good understanding of the Latin classics “[5].

As for the practical evolving nature of philological education that took place in Kharkov Collegium, in the study it was found that the instructions on teaching grammar of Latin stated: “Въ сей школѣ учениковѣ, какъ малолѣтнихъ дѣтей, не мучить изустнымъ изучениемъ правилъ и изъятий, и въ нихъ черезъ то склонности къ учению, съ самого начала и обыкновенія навсѣгда, не отнимать “[5].

In higher classes of College particular importance was given to the exercise in making works that were considered the most important measure of students’ development. These innovations systematically were developed and implemented practically by a pedagogist, popular teacher, philosopher and humanist G.Skovoroda. The original outlook of the educator formed under the influence of philosophical and literary traditions of Kyiv-Mohyla

Academy. While studying and travelling G.Skovoroda thoroughly mastered Slavonic, Ukrainian portrait, Latin, Polish, Greek, German, Jewish languages. Working in College philosopher rallied around him talented students, led talks with them about life, happiness, led to his own reflection, self-knowledge.

Unable to public educational activities G.Skovoroda tried through his works convey to people actually understand the need and ways to improve the human "nature". Giving primacy of innate ability and self-knowledge, the teacher believed that the purpose of a teacher is to help people to develop the best features and capabilities, which they have by nature. His literary works and activity helped G.Skovoroda to develop various genres of folklore – tales, parables, fables – which thanks to the original plot creation today serve as an effective educational tool.

G.Skovoroda, reflecting on the purpose and requirements to the individuality of a teacher, relied on samples of creative teaching of professors from Kyiv-Mohyla Academy – G. Rodin, S. Todorskyi, V. Lashevskiy. In the parable "The Poor Lark" people's teacher severely condemned the practice of foreign tutors to educate children in Ukrainian noble families. According to G.Skovoroda, above all, a teacher must be a native of the people, the bearer of cultural and linguistic traditions to be "akin" to the teachers' profession, should be able to love and thirst interest for his cognitive science and the need to learn from children: "Начало всему и вкус есть любовь" (Beginning to everything and taste is love. " deep scientific knowledge must be added to the art of teaching, which is based on natural talent and gift: "Learn yourself long, If you want to teach others" [10].

While appreciating the power of words, G.Skovoroda told about exceptional importance of verbal communication science with a student. The key to success of educational work philosopher considered the ability of a teacher to give friendly advice, moral guidance, conduct interviews, reflections, effectively convince logical reasoning.

People's teacher did not leave direct statements that would be concretized his vision of training teachers philologists. However, analysis of his life, original literary and artistic heritage shows that philological knowledge, according to G.Skovoroda must be imbued with heartfelt feelings. Only then they can be used for the benefit of "Коликое идолопоклонство воспитывать человеческим наукам и человеческим языкам восприносить и воспричинить воспитание? Кая полза ангелский язык без добрыя мысли? Кий плод тонкая наука без сердца благого?"[2,].

Traditions of philological education, drawn by teachers and pupils of Kharkiv Collegium had further development and creative growth in the history of the operation of Kharkov University.

Kharkiv University was opened on 17 January 1805r. consisting of four departments: verbal, ethical and political, physical and mathematical and medical. By the statute of 1804r. it was stated that "Коликое идолопоклонство воспитывать человеческим наукам и человеческим языкам восприносить и воспричинить воспитание? Кая полза ангелский язык без добрыя мысли? Кий плод тонкая наука без сердца благого? « [2].

The first rector of the University was Professor I.Ryzkyy, he taught Russian literature, initiated archaeological and historical-philological exploration of the Ukrainian past in general and in particular Slobozhanshchina.

By the statute Kharkov University and Pedagogical Institute, founded with it had to prepare teachers for secondary and high schools. Pedagogical Institute had to give in-depth

teacher training for students of different faculties of the university who were candidates of Pedagogical Institute.

As installed in the process of historiography of 20-30 years of XIX century with efforts of professorial board professional and scientific training of students was oriented in the direction of philology. In practice of the training scientific and literary conversations of professors with students were common, introduced by trustee Y.Holovin of Kharkiv Initiatives school district [1].

Many prominent scientists were among the students of Kharkiv University, linguists, M.Kovalevskiy, M.Kostomarov, O.Potebnya, P.Hulak-Artemovskiy and others.

Many of them have left interesting memories of student days of their stay at the university. Thus, M.Kovalevskyy recalled, with special warmth, Professor D.Kachenovskiy: «His erudition was broad and thorough, presentation was gifted and eloquent. In Rus I have not heard the best professor «[4].

V.Buzeskul dedicated warm lines to a linguist O. Potebnya:»He was often called a famous, wonderful lecturer. Potebnya did not have the gift of speech, ornament literary forms and clarity as a speaker. We were charmed by the creative process we were present on, and the research work that he carried on the department. We saw an ideal scientist in Potebnya, who proclaims his belief, steadfast and immovable in them... He seemed harsh to us, impregnable. Figure of O.Potebnya was especially bright among students and tutors of Kharkov University. A prominent Ukrainian linguist, teacher, folklorist distinguished great erudition, thirst for science. But he examined us in detail assessing our responses he was ready to forgive «[3].

Using the high esteem with students and having a big impact on them O.Potebnya became an active member of the Kharkov communities –hromadas. Hromadamen's first concern was the organization of Sunday schools. It is for this type of schools O.Potebnya prepared «ABC» (1861.), but this book never saw the light, remained in manuscript, although for that time a progressive sound method of teaching literacy was used, material was built on the principles of educational training and nationality, rich folklore samples. Kharkov Hromadamen also implemented a plan to train teachers for rural schools. In Kharkov Pedagogical School O.Potebnya taught along with other university professors, helped draw up training programmes, proposed the idea of creating student choir to perform folk songs.

The peak of his linguistic scientific generalizations was the work of «Thought and Language» (1862r.). For the first time in Slavic linguistics O.Potebnya put forward and developed the idea of comparative historical study of Slavic accent. Scientific papers «From Scraps in Russkaya Grammar» (1874), «Obyasnenyya Maloruskyh and Srodnyh Narodnyh Songs», «From Lectures on the Theory of Literature. Fables. Proverbs. Sayings. «(1894) and others they were created by scientists during lectures. Students honored professor for his inspired love of truth, philosophical outlook, dedication to pedagogical and scientific work.

A well-known writer and teacher M.De-Poulet gave not only warm memories of professors D.Kachenovskiy, M.Lunik, A. Metlytsyi, I. Sreznevskiy, U. Gordienko, P. Hulak-Artemov's'kyi in his article «Kharkovskiy University and D.I. Kachenovskiy « and tried to find out the impact of Kharkov University in the nobility of that time and determined the nature of education that gave university in the first half of the nineteenth century. In particular the scientist noted that Kharkov University distributed general education and scientific knowledge of European level among the nobility «... Better feature of Kharkiv educational idealism manifested in literary movements and literary science attitudes of students» [11].

Scientific and social, literary and artistic and educational activities of professors and students of Kharkov University in the nineteenth century were carried out in the scientific societies. One of them, the historical-philological, was founded on February 28th 1877 and in 1892 when Teaching Department was founded on its base. In 1895 – 1896 society organized a public reading research for women. Number of trainees reached 200. Educational and teaching activities of D.Bahaliy scientists, V. Danilevskiy, M. Sumtsov, M. Chubynskiy and others contributed to the development educational and pedagogical initiatives in Kharkiv, including the creation of the Association Literacy Public Library, Pushkin School.

Among the glorious circle of scientists, linguists, active educators that contributed to the flourishing of Kharkov University and establishing of philological education there was an experienced teacher, scientist – historian of language I.Tymkivskiy. He got a degree of Doctor of Philology writing «Recommendations by Study of Russian Language.» The multifaceted educational activities of I.Tymkivskiy had the publication and management of Novgorod-Siverska high school as one of the stages, where a famous teacher K.Ushynskiy was educated later. Philological talent and teaching skills of a schoolhead became a guarantee that high school gave the best Latinists for Kharkiv and Kiev Universities. Students who received certification of I.Tymkivskiy, enrolled at Kharkov University without entrance examinations. Teacher taught students to think, to analyze, to make words with great patience, tact and perseverance, M.Maksymovych, K.Ushynskiy and others expressed warm memories of his mentor.

A famous literary critic, ethnographer, teacher and educator M.Sumtsov got higher education on historical-philological faculty in Kharkov University. In his teaching activity M.Sumtsov was guided by the idea of serving to the Ukrainian people. He was one of the first to use the Ukrainian language as the language of instruction at the university lectures, offered a historical-philological faculty of Kharkov University to open optional courses for students of other faculties of Ukrainian language, history, ethnography, history of law. The scientist presented his views on education in general and its philological orientation in the works: «To the Question about Development of social libraries» (1888), «Book for Settling Social, Scientific and Literary Reading» (1895), «Malorusskyi Language in People's School» (1908). He was one of the founders of the establishment of funds of Kharkiv Public Library, head of History and Philology Research Society, launched the publication «Proceedings...» of Pedagogical Department.

Analysis of historical and educational sources shows that virtually since the inception of universities in Ukraine (the beginning of the nineteenth century.) training of teacher philologists gained relative consistency.

Summing up the above, it should be noted that the establishing of training teachers philologists in the history of national educational thought is closely connected with the functioning of institutions of higher education: Schools «Book learning» in the days of Kiev Rus Ostroh and Kyiv Mohyla academy, Lviv University, collegiums. Organization of vocational and educational training linguists in general was a characteristic created by universities in Ukraine in the early nineteenth century.

The study of the genesis of teacher training philologists actualized the need for further development of the following issues: study the features of the traditional philological general and special education teacher; specification of the contribution of leading linguists Grushevkiy, O.Potebnya, M.Suhomlinov and others into the development of teaching philological training.

Література

1. Багалеј Д.И. Опыт истории Харьковского университета.-Х., 1893-1898.
2. Владимиров П.В. Древняя русская литература киевского периода XI-XII в. К. 1900.
3. Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование с XVII ст. до учреждения министерств// ЖМНП 1853-№3.
4. Грушевський М. Історія України-Руси. Т.3. Львів. 1905.
5. Леонтович О.И. Школьный вопрос в древней России//Варшавский Университет. Известия-Варшава. 1894.
6. Лешков В.Н. Русская народ и государство. М. 1858.
7. Огієнко І.І. Історія українського друкарства. Львів. 1925.
8. Пархоменко В.А. Из истории образования на Украине // Киев. 1905. №9.
9. Сухомлинов М.И. О языкознании в древней России. СПб. 1854.
10. Харлампович К.В. К вопросу о просвещении на Руси в домонгольский период// Научно-литературный сборник. т.1. кн.4. Изд. Галицко-русская матица. Львов. 1905.
11. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки:-К.: Радянська школа, 1976.

Довбня П.І.

доцент,

кандидат педагогічних наук,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО НАУКОВЦЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ Д.О. ГРАВЕ

Ключові слова: педагогічна система, педагогічний процес, Д. Граве, учень, науковець, математика.

Keywords: pedagogical system, pedagogical process, D.Hrave, student, scientist, mathematics.

Успішна діяльність у науці започатковується не тільки передачею своїм наступникам знань і навичок, а й правильним суспільно значимим способом дій та мислення [7]. З огляду на це, оцінка діяльності викладача вищої школи, ефективність роботи будь-якої наукової структури полягає не стільки в значимості результатів і успіхів самих по собі, скільки в тому, яким чином вони були досягнуті, або як функціонує педагогічний механізм формування інтелектуальної еліти.

Дмитро Олександрович Граве – видатний вітчизняний учений- математик, один з основоположників Української академії наук і української вищої освіти, засновник широко визнаної алгебраїчної школи в Києві. Створена ним алгебраїчна школа у своєму розвитку охопила майже всі напрями досліджень з алгебри й теорії чисел і відіграла важливу роль в історії вітчизняної математики. Аналіз її діяльності є джерелом практичних порад і рекомендацій у розв’язанні сучасних проблем змісту математичної освіти, наступності, єдності традицій і новаторства, відбору обдарованої молоді та її підготовки до наукової діяльності, збереженні наукового та освітнього потенціалу.

Наукове узагальнення досвіду створення та функціонування першої вітчизняної видатної наукової математичної школи як цілісної стійкої педагогічної системи є важливим завданням української історико-педагогічної науки. У цій статті ми ставимо за мету зробити аналіз педагогічної системи Д.О. Граве, специфіки її функцій у формуванні творчої особистості; визначити властивості, при яких вона ефективно виконує свої функції; схарактеризувати побудову, що породжує високий рівень її цілісності; описати діяльність суб’єктів і об’єктів системи та їх взаємодію.

Відомо, що будь-яка система визначається сукупністю взаємопов’язаних елементів і має такі властивості: цілісність, єдність, структурованість; ієрархічність. Педагогічна система характеризується цілеспрямованим розвитком особистості та особливими структурами, змістом освіти, що регламентується навчальними планами і програмами; зв’язками й відношеннями між елементами системи, які реалізуються у вигляді методів і прийомів, організаційних форм навчання, а також різних форм і видів спілкування.

Проаналізуємо соціально-педагогічні умови виникнення Київської математичної школи, а також стан і розвиток математики в момент її зародження, оскільки наукова школа, як правило, є завершенням поступового розвитку науки, який не відзначається вагомими результатами, але готує умови для її кардинальної зміни [2].

На кінець XIX ст. в наукових центрах Російської імперії (Москва, Петербург, Казань, Харків, Київ) спостерігалася певна диспропорція між алгебраїчними дослідженнями та науковими розвідками з інших розділів математики (наприклад, із класичного аналізу, теорії імовірностей, теорії функцій дійсної змінної та ін.), причому основні досягнення були пов'язані з діяльністю Петербурзької математичної школи. Це досить помітно відчувалося до створення Київської алгебраїчної школи, учені якої отримали значні результати з класичних розділів алгебри: теорії Галуа, теорії алгебраїчних чисел, теорії поліномів, – а також розробили сучасні напрями – теорію груп і кілець.

У постійному пошуку більш удосконалених методів і прийомів викладання і підготовки кадрів перебував і Київський університет, який за кількістю студентів займав третє місце після Московського й Петербурзького. На зламі століть фізико-математичний факультет університету відзначався піднесенням наукового рівня математики, посиленням змістовності, фундаментальності досліджень, висококваліфікованою підготовкою наукових кадрів. Професорами університету були створені вдалі підручники, які відображали сучасний стан математики і прищеплювали молоді інтерес до цієї дисципліни, до пошуків, творчості. Нові форми й методи викладання сприяли розвитку наукової активності студентів математичного відділення.

З початку 90-х рр. XIX ст. студенти фізико-математичного факультету Київського університету вивчали такі математичні дисципліни: алгебраїчний аналіз, аналітичну геометрію, теорію чисел, різнищеве й варіаційне числення, диференціальні рівняння звичайних та частинних похідних, диференціальне та інтегральне числення і його застосування в геометрії, а також епізодично – теорію функцій комплексної змінної, теорію еліптичних функцій, інтегрування диференціальних рівнянь, теорію ймовірностей, сферичну геометрію [4].

Методика навчання математики охоплювала такі форми навчання, як лекції та обов'язкові практичні заняття, вечірні семінарські заняття, на яких зачитувалися й обговорювалися самостійні наукові реферати студентів. Остання була введена ще в 1882 р. професором В.П.Єрмаковим (1845-1922).

Науковим лідером Київської математичної школи початку XX ст. був її засновник і керівник Дмитро Олександрович Граве (1863-1939).

Д.О. Граве приїхав в Україну в 1900 р. вже сформованим ученим із традиціями та науковими спрямуваннями Петербурзької математичної школи. Вирішальну роль у визначенні і становленні його математичних інтересів відіграли П.Л. Чебишев, О.М. Коркін та А.А. Марков. Так, магістерська робота Д.О. Граве «Про частинні диференціальні рівняння першого порядку» (Санкт-Петербург, 1889) була присвячена розв'язку поставленої О.М. Коркіним проблеми знаходження всіх інтегралів системи диференціальних рівнянь задачі трьох тіл, які не залежать від закону дії сил. Докторська дисертація «Про основні завдання математичної теорії побудови географічних карт» (Санкт-Петербург, 1896) тематично продовжувала дослідження Л. Ейлера, Ж.Л. Лагранжа і П.Л. Чебишева.

У 1902 р. Д.О. Граве очолив одну з математичних кафедр і майже 40 років присвятив науково-педагогічній діяльності в Київському університеті.

Учений зазнав: „Єдиним правильним розумінням університету є те, що університет повинен бути лабораторією науки, в якій професор повинен має бути дослідником, а студент – ученим-початківцем...” [1, 242]. Це прогресивне переконання було в кожній дії професора Д.О. Граве, у кожній ситуації навчального процесу, який він здійснював. На своїх лекціях талановитий викладач, керуючись принципом, що десять зрозумілих сторінок математики кращі, ніж сто сторінок завчених і незрозумілих, а одна сторінка, самостійно опрацьована, краща від десяти сторінок, зрозумілих добре, але пасивно, висвітлював лише ключові питання й вимагав від студентів глибокого самостійного опрацювання всього курсу. Його лекції завжди проходили жваво і з великим зацікавленням. Основною ж формою залучення студентської молоді до науки у Д.О.Граве були семінарські заняття, які він проводив, як правило, у вільний від занять час у математичному кабінеті університету або ж у себе вдома.

До роботи семінару студенти залучалися вже з перших курсів університету. Звичайно ж, не всі. Запорукою участі в семінарі відомого науковця були зацікавленість предметом, працездатність студента, наявність у нього високого рівня розвитку, інтелектуальних здібностей, ґрунтовних математичних знань та схильності до наукової роботи. Д.О.Граве, досконало володіючи діагностикою творчих здібностей і обдарованості, орієнтованою на самостійну діяльність, легко визначав психічні передумови творчого мислення і творчої діяльності: гнучке і багатогранне мислення, розумову рухливість своїх учнів. На семінарських заняттях, крім студентів, могли бути присутні викладачі університету, а також сторонні слухачі. Так, наприклад, одним з учасників семінару професора Д.О. Граве був п'ятнадцятирічний учень приватного комерційного училища А.М. Островський, який мав особливі здібності до математики [1, 243].

Граве, заохочуючи студентів до самостійної дослідницької роботи, пропонував їм на семінарі великі розділи алгебри й заохочував тих, хто обирав найскладніші питання теми. Його учні вивчали праці сучасних учених, реферували поточну наукову літературу, читали класиків математики, колективно працювали над продовженням таблиць Якобі. Д.О.Граве в своїй рецензії на книжку одного з найталановитіших учнів О.Ю.Шмідта (1891-1956) „Абстрактна теорія груп” так описує характер семінарського заняття: «Ми взяли книгу: E.Paskal. Repotorium der hoheren Analisyus, у якій є стаття проф. Лоewу про абстрактну теорію груп. У цій статті перелічені теореми без доведення з докладними літературними посиланнями. Ці теореми висловлювалися в російському перекладі в книзі, яка була в приміщенні математичного семінару. Студенти повинні були пробувати довести теорему, і якщо натрапляли на труднощі, то могли звернутися до літератури» [5].

Всебічний і систематичний зв'язок викладача з учасниками семінару, пошуковий (продуктивний) засіб навчання давали швидкі і значимі результати. Учасники семінару пропонували доведення низки важливих теорем, навчаючись ще на 3–4 курсах університету. Д.О. Граве своїми вільними прийомами роботи з учнями виховував у них здатність бути суб'єктом власного розвитку. Створи себе сам – ця вимога просвічувалася в кожному акті процесу навчання студентів великим ученим і талановитим педагогом, і саме вона була покладена в основу їх формування їх, як цілісних особистостей.

Педагогічний процес професора Д.О. Граве був особистісно орієнтованим. Знання і вміння розглядалися не як самоціль, а як засіб розвитку пізнавальних і осо-

бистісних якостей студента. Роботу наукових семінарів талановитий учений і педагог організував так, що вони давали можливість пробудити і вдосконалити природні дані його учнів. Кожен із них отримував ту наукову тему, яку його природні дані давали змогу опанувати. Кількість знань, які мав учень, не мали принципового значення, значення мала повнота постановки питання, тобто те, чому ці знання служать: не істина, а шлях до неї. Характерно й те, що з кожним із молодих дослідників Д.О. Граве розробляв тему до моменту виходу на глибокий, новий шлях думки, а далі учень сам плів у математичному морі.

Із 1907 р. вчений зосереджує свої наукові інтереси головним чином на нових напрямках алгебри й теорії чисел. За ініціативою Д.О. Граве в Києві почалося поглиблене вивчення праць Г.Ф. Вороного (1868-1908), зріс інтерес до питань аналітичної теорії чисел. Особлива увага на семінарах в 1908–1911 рр. приділялася теорії груп, викладання якої на той час перебувало у стадії зародження. «Бажаючи все ж дати серйозним студентам, які займаються наукою, можливість практично ознайомитися із теорією груп і отримати таким чином сильну зброю дослідження, я виділив один день в тиждень із свого семінару, який присвятив теорії груп. Я назвав заняття з теорії груп *п р о с е м і н а р о м*, бажаючи цим підкреслити елементарність вказаної теорії. Елементарність не в значенні простоти її, а в тому значенні, що основи теорії груп не потребують майже ніяких попередніх відомостей з інших предметів» [5]. Д.О. Граве вдалося зацікавити своїх учнів новою течією алгебри, спрямувати їх сконцентровані зусилля в одному напрямі й таким чином досить швидко отримати значимі результати.

Новизна тематики досліджень дала особливий ефект у формуванні наукового колективу професора Д.О. Граве, вихованні цілеспрямованості, характеру, готовності до інтенсивної і важкої розумової праці кожного його члена. Нові і складні завдання теорії груп доводилося долати завдяки не лише підвищеному інтересу до предмета досліджень, а й витримці, умінню сконцентруватися. Перебуваючи в авангарді тогочасної науки, Д.О. Граве і його здібні учні знаходили безліч нових завдань творчих пошуків, виконання яких формувало нові способи мислення. Позитивним фактом було й те, що колектив під керівництвом професора Д.О. Граве складався з індивідуумів із різними здібностями й обдаруваннями, оскільки творче розв'язання проблеми з погляду сучасної педагогіки виростає не тільки з результату різного радіусу дії, а й також від різного творчого рівня.

Зацікавленість і активність талановитих студентів у ситуації активної навчально-дослідницької діяльності сприяли їх усебічному розвитку, цілісності та швидким і вагомим науковим результатам. Важливу роль при цьому відігравав особистий талант Д.О. Граве як наукового керівника й лектора, його захоплення новим науковим напрямом. Монографія О.Ю.Шмідта «Абстрактна теорія груп», яка стала класичним посібником з теорії груп і відіграла важливу роль у розвитку теоретико-групових досліджень, стала результатом участі у семінарі її автора – студента 5-го курсу. Д.О.Граве писав про це так: «З швидкістю, що характеризує визначний математичний талант, Шмідт оволодів предметом і з захопленням віддався теорії груп, причому тимчасово залишив заняття з алгебраїчного розв'язання рівнянь, степінь яких є степінь простого числа. Це питання він вивчав раніше за моєю порадою. Я не тільки не дорікав Шмідту за перерву в його початкових заняттях, але всіма силами

заохочував його в новій сфері, бо був упевнений, що добре знання теорії груп дасть велику послугу саме в тому ж його спеціальному питанні.

Шмідт проявив велику винахідливість і часто приводив слухачів у захоплення своїми несподіваними дотепними, простішими, ніж у попередників, доведеннями.

... Незважаючи на те, що Шмідт виявився талановитим лектором і вмів викликати товаришів на пожвавлений обмін думок, він швидко виявився так далеко в теорії груп, що я помітив, що студентам стає важко стежити за його викладом, а аудиторія почала рідшати.

Тоді я змінив предмет занять просемінару, взяв більш елементарний предмет, а Шмідту порадив обробити результати його занять у вигляді книжки з теорії груп» [5]

Д.О. Граве ніколи не використовував думки й напрацювання учнів у своїх публікаціях, а як справжній учений сам ділився даними пошуків і відкриттів. Він надавав молодим кадрам усіяку методичну допомогу, полегшував їм вихід на наукову арену, силою свого авторитету забезпечував можливості публікації результатів дослідження або участі в національних і міжнародних конференціях та з'їздах.

Підтримка молодих дослідників – багатоаспектний комплексний процес, який неперервно пов'язаний з усіма сторонами наукового й суспільного життя університету. На математичному відділенні Київського університету значна увага приділялася вихованню наукових співробітників. Після закінчення навчання найбільш здібні випускники залишалися при університеті для підготовки до магістерських екзаменів. Протягом двох-трьох років вони повинні були, ґрунтовно опрацювавши велику кількість серйозної математичної літератури, скласти магістерські іспити й зайнятися власними науковими дослідженнями. Досить часто практикувалися відрядження в математичні центри Росії та Європи. Розуміючи необхідну наукову і суспільно-політичну значимість успішної підготовки наукових кадрів, Д.О. Граве застосовував цільові відрядження в ті вищі навчальні заклади, які були провідними з теми молодого дослідника. Головним завданням відрядження було вироблення молодим вченим критичної оцінки наукових результатів, а також усвідомлення ним методологічних аспектів викладання курсу. Показовим у цьому аспекті є подання Д.О. Граве від 1 квітня 1914 р., де зазначається: «Оскільки стипендіат К.Ф.Абрамович успішно закінчує магістерські екзамени, на мій погляд, для нього буде дуже корисним відвідати в найближчий канікулярний час деякі з німецьких університетів... Я б порадив зупинитися в у-тах Берлінському, Геттінгенському, Марбурзькому і Мюнхенському. Метою цього відрядження не є систематичне слухання лекцій від початку курсу до кінця, а лише знайомство зі способами навчання і викладення одного й того ж предмета різними визначними німецькими професорами. Звернути особливу увагу на спосіб проведення практичних занять з математики... в Берлінському університеті...» [6.].

Для професорського стипендіата М.П. Кравчука (1892-1942) із листопада 1915 р. була вибрана Московська математична школа. Цікавим є факт порівняння М.П. Кравчуком діяльності Київської та Московської шкіл, які, за його висновками, відрізняються не тільки тематикою задач, а й ідеологією досліджень.

На початку ХХ ст. творчий колектив професора Д.О. Граве став широко відомим у Європі. Про свій семінар учений писав: «Моя школа мала блискучих за здібностями учнів і я пишаюся тим, що вільні прийоми роботи з ними давали швидкі

значимі результати. Семінар мій проходив у мене вдома. Він не мав ніякого відношення до офіційного викладання в університеті. Крім того, також не маючи точок дотику з університетським викладанням, проходив мій семінар у приміщенні університету. Єдине, у чому я підтримував зв'язок з університетським викладанням, – це те, що вимагав, щоб мої учні складали іспити з інших дисциплін задовільно» [1,242].

Педагогічна система школи Д.О. Граве виконувала розвивала в студентів мислення, творчу діяльність і водночас на досить ранній стадії роботи семінару розпізнавала й особливо інтенсивно розвивала стрижневі, фундаментальні властивості, що виражають грані їхньої різнобічності. Раннє залучення до самостійної роботи мало важливе значення для розвитку творчого мислення і творчої діяльності студентів, для виявлення їх особливих здібностей. Але вміння працювати самостійно також потрібно було формувати й розвивати. Цьому сприяли лекції і семінари, а також особистий приклад Д.О. Граве. Наставник міг послатися на власні дослідження або свій погляд у науковій суперечці, зробити детальне висвітлення питання в історичному та метрологічному ракурсі; умів створювати умови, у яких проявлялись ініціатива й радість праці, стимулювалися творчі успіхи, готовність учнів до ризику, тобто йому вдалося організувати цікаве наукове життя.

Функціонування та розвиток педагогічної системи відбувається не тільки завдяки розвитку науки, а й під безпосереднім впливом суспільного середовища та рівня розвитку зв'язків педагогічної і суспільної систем [3]. Після 1917 р. наукові інтереси Д.О. Граве перемістилися в бік прикладної математики, оскільки, за його переконанням, основою розвитку науки завжди були практика і прикладні науки. Прикладна математика мала широке коло застосувань: від механіки до космонавтики, – і успіх при їх дослідженні був зумовлений спільною працею математика, натураліста й техніка. Творчі зусилля своїх учнів вчений скеровує на розв'язання актуальних задач гідро- і аеромеханіки, теоретичної фізики, теоретичної електромеханіки, небесної механіки тощо. Чітка концепція Д.О. Граве, розуміння ним найважливіших теоретичних питань природознавства й техніки, науково-практична значимість проблем, вимогливе наукове життя були запорукою того, що молоді дослідники швидко набували кваліфікації, видавали блискучі результати своєї праці. Особливо плідною була робота у 20 – 30-ті рр. Д.О. Граве, як і десять років потому, знову створив неповторну спільноту специфічно здібних особистостей, котрі доповнювали і стимулювали одна одну.

Висновок. Успішна практика досягнення педагогічних цілей дає змогу розглядати науково-педагогічну діяльність Д.О. Граве як ефективну педагогічну систему, метою якої була не передача певних знань, умінь, навичок, а навчання наукової творчості. Зміст діяльності й підготовки характеризувався нестандартністю і новизною підходів, оскільки професор Д.О. Граве працював на передовому рубежі математики – теорії скінченних груп. Зміст підготовки не формулювався й не регламентувався такими атрибутами навчального процесу, як навчальний план, розклад занять, підручники тощо, а її систематичність і послідовність визначалася логікою науково-дослідницької діяльності. Педагогічний процес не обмежувався часовими рамками й тісно переплітався із процесом самої науково-дослідної діяльності. Учня професора Д.О. Граве надавалася свобода вибору теми дослідження, причому її складність, як правило, мала оптимально відповідати можливостям учня й органічно поєднуватися з колективним характером науково-дослідної діяльності. Передача учням спо-

собів мислення здійснювалася через безпосереднє спілкування і взаємодію з учителем, в основу чого було покладено становлення учня як дослідника та отримання об'єктивно нового наукового знання.

Література

1. Автобиографические записки Д.А. Граве (Публикация А.Н. Боголюбова) // Историко-математические исследования. – М., 1993. – Вып. XXXIV. – С. 219–246.
2. Баев А.А. О научных школах / А.А.Баев // Школы в науке: сб. статей / Под. ред. С.Р. Микулинского. – М.: Наука, 1977. – С. 503-504.
3. Володько В.М. Педагогічна система навчання: теорія практика, перспективи: Навч.посіб. / В.М Володько. – К.: Пед. преса, 2000. –148 с.
4. Державний архів м. Києва. Фонд 16 «Киевский университет». Оп. 465, справа №1820, аркуш 88 «Учебные планы Императорского Университета Св.Владимира по предметной системе».
5. Державний архів м. Києва. Фонд 16 «Киевский университет». Оп. 465, справа 1855, Т.1. аркуш 1. «Отзыв профессора Граве о работе студента О.Ю. Шмидта «Абстрактная теория групп».
6. Державний архів м. Києва. Фонд 16 «Киевский университет» Оп. 465, справа 1875, арк. 8 «Представление Граве на Абрамовича».
7. Шрейбер К. Несколько мыслей о значении научных школ / К. Шрейбер // Школы в науке: сб. статей / Под ред. С.Р.Микулинского. – М.: Наука, 1977. – С. 504-506.

Роман М. М.

Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка
викладач кафедри методики музичного
виховання та диригування

НАЦІОНАЛЬНО-ПРОСВІТНИЦЬКА КОНЦЕПЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЬВІВСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ОБЛАСНОГО МУЗИЧНО-ДРАМАТИЧНОГО ТЕАТРУ ІМЕНІ ЮРІЯ ДРОГОБИЧА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Історія Львівського академічного обласного музично-драматичного театру імені Юрія Дрогобича бере свій початок з часу заснування в Дрогобичі Державно-обласного пересувного українського драматичного театру, згодом Дрогобицького обласного музично-драматичного театру (1945-1966 рр.), Львівського обласного музично-драматичного театру імені Ярослава Галана (з 1970 р.), Львівського обласного музично-драматичного театру імені Юрія Дрогобича (з 1990 р.), якому у 2009 році надано почесний статус «академічний» і, звичайно, вагомим внеском у розвиток музично-драматичного мистецтва Дрогобиччини є діяльність Українського Підкарпатського театру імені Івана Франка. Протягом свого існування театр здійснив близько 400 постановок творів різних за жанром української та зарубіжної класики, чим зберіг і збагатив традиції українського театру. Поряд із класикою світло рампи побачили твори сучасних авторів, особливий творчий злет труппи театру відчула на зламі 80-90 років ХХ століття, коли активно включилася у процес національного відродження.

Документом, що засвідчує появу в Дрогобичі театру, є Постанова № 1545 Ради Народних Комісарів (РНК) УРСР від 19 грудня 1939 року «Про організацію театрів, музичних колективів, будинків народної творчості й театральних музичних закладів у Львівській, Дрогобицькій, Волинській, Ровенській, Станіславській і Тернопільській областях», в перших рядках якої був викладений такий текст: «Для забезпечення розквіту українського радянського музичного і театального мистецтва, для піднесення культурного рівня і творчого зростання трудящих західних областей України, Рада Народних Комісарів УРСР постановляє: організувати по Дрогобицькій області в м. Дрогобичі: Державний обласний пересувний український драматичний театр, надавши йому приміщення міського театру» [3, 68-70]. Читаючи останні рядки «Постанови» виникає запитання: приміщення котрого театру? Адже до 1939 року в Дрогобичі не було театру, який би мав своє приміщення, а новоствореному театру було надано приміщення Народного Дому, яке споруджувалося протягом 1937-1939 рр. виключно за кошти української громади (принагідно зазначимо, що будівельні роботи на вересень 1939 року були не закінчені), отож театр (труппа) оселився у не закінчену новобудову української громади. Протягом 5-6-ти місяців будівництво було завершено і весною 1940 року запрацювала театральна труппа.

Треба зазначити, що труппа театру, яку очолив художній керівник, головний режисер Д. Гольдштейн складалася виключно із приїжджих акторів. Серед працівників театральних цехів дрогобичан також не було. Крім головного режисера у те-

атрі був черговий режисер О. Харабуга, художник-постановник О. Срібний, хореограф Г. Дихта. Колектив театру налічував 109 працівників, у тому числі «... 41 актор, 15 артистів оркестру, 6 артистів балету. Театр мав власний декоративний, костюмерний, бутафорський, реквізиторський та перукарський цехи» [2]. В репертуар I-го театального сезону (1940-1941) включено п'єси: «Інтервенція» Л. Славіна, «Тев'є-молочник» Ш. Алейхема, «Любов Ярова» К. Треньова, «Загибель ескадри» О. Корнійчука, «Остання жертва» О. Островського, «Анна Кареніна» Л. Толстого.

До відкриття театру колектив підготував музичну комедію Л. Юхвіда «Весілля в Малинівці» із музикою О. Рябова. У виставі був задіяний весь творчий склад театру, виконавцями головних ролей були П. Панько, О. Вульман, М. Садовський, М. Волкогонська, М. Овчаренко, Н. Тертичко, П. Кулик. Поряд із майстрами сцени в театрі працює талановита молодь. Зі шпальт тодішньої преси довідуємось, що вистава мала неабиякий успіх. Відтак колектив приступає до роботи над п'єсою І. Франка «Украдене щастя», прем'єра якої відбулася 2 березня 1941 року, режисер-постановник Д. Гольдштейн, художник О. Срібний. «Творчий склад виїжджає на батьківщину І. Франка, в с. Нагуєвичі, намагаючись засвоїти своєрідні відтінки і мелодику мови, вивчали побут. Постановча група виїжджала на Коломиїщину, знайомилася з побутом гуцулів» [2].

Досліджуючи діяльність Дрогобицького театру до 1941 року, ми не знаходимо жодного підтвердження про постановки п'єс, які були включені в репертуар I-го театального сезону. Проте, знаходимо скромну інформацію про інші вистави, які йшли на сцені театру а саме: «Сватання на Гончарівці» Г. Квітки-Основ'яненка, «Наталка-Полтавка» І. Котляревського, «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемівського, можливо, що це були постановки гастролюючих театрів.

На час окупації Дрогобича німецькими військами (2-го липня 1942 року) більшість акторів разом із художнім керівником Д. Гольдштейном евакуювались на Схід. Віддаляючись від лінії фронту, дрогобицька трупа продовжує «...працювати у містах Середньої Азії: Хорезмі, Ургені, Семіпалатинську» [1, 5]. Відомо, що театр працював під ім'ям корифея українського театру Марка Кропивницького. Уже восени цього ж року при Українському окружному комітеті (УОК) утворився аматорський драматичний гурток, який здійснює постановку вистави «Запорізький скарб» (режисер Є. Вельгуш, диригент Т. Барнич, балетмейстер О. Андрієвський). Гурток, до якого входили місцеві аматори театральної справи працював під проводом П. Крижанівського. Колектив користується театральним майном евакуйованого театру, однак, відчувається неукомплектованість трупи, оркестру і, звичайно, фахової режисури.

На початку 1942 року драматичний гурток набуває статусу «Театр». Керівником був призначений доктор філософії, професор Дрогобицької гімназії, член НТШ, художник і письменник Михайло Рабій. Однак «...цей театр себе не виправдав, і дрогобичани домагалися зміни на краще, натискали на повітовий комітет...» [4, 752]. Як наслідок зусиль повітового комітету, до Дрогобича приїжджає Августин Шерегій – великий ентузіаст театральної справи. «У трупі Шерегія були люди із старої, петлюрівської еміграції, були вояки Карпатської Січі, актори-галичани, із Східної України...» [4, 753]. Прибувши до Дрогобича, Ю.-А.Шерегій приступив до впорядкування театральних справ: посаду адміністративного керівника запрошує досвідченого театального працівника зі Львова Ярослава Климовського; посаду музичного директо-

ра обіймає випускник Празької консерваторії, керівник хору «Дрогобицький Боян» професор Богдан П'юрко, а режисуру очолює Роман Тимчук. Театр отримує офіційну назву «Український Підкарпатський театр імені Івана Франка», а 7 жовтня 1942 року виставою «Сорочинський ярмарок» розпочинається I-й театральний сезон Українського Підкарпатського театру імені Івана Франка. Театральна трупа інтенсивно працює над постановками нових п'єс національно-патріотичного характеру, художній і професійний рівень яких був різний.

Весною 1943 року зі Львова до Дрогобича переїжджає видатний театральний діяч Йосип Стадник, якому Юрій-Августин Шерегій передає художнє керівництво театром, а сам очолює адміністративну ділянку роботи. З приходом Й. Стадника в театр, трупа набуває нових якостей: до театру прибувають нові творчі сили із Східної України, акцент ставиться на музичні спектаклі. Диригент Б. П'юрко залучає дрогобицький «Боян» – один з кращих хорів Галичини до участі у музичних виставах, театр успішно гастролює у галицьких містах і містечках.

Дрогобицький театр імені Івана Франка, як й інші театри Західної України, у липні 1944 року припиняє свою діяльність. Восени 1944 року до Дрогобича прибуває нова трупа акторів, які продовжують діяльність театру, заснованого у 1939 році. Жодного прізвища актора, який працював у тодішньому театрі у програмках театру не знаходимо.

Вперше в Україні на сцені державного професійного театру були здійснені постановки сценічних версій «Вертеп» (прем'єра 10.01.1989 року), «Січові Стрільці» («Червона калина»), авторами і постановниками яких є режисер Ярослав Бабій та диригент Микола Михаць (прем'єра 06.05.1990 року). Театральну афішу прикрашали вистави «Мазепа – гетьман український», «Сотниківна» (за Б.Лепким), «Ой Морозе-Морозенку» Л.Крупи, «Запорозька Січ» О.Коломійчука, «Роксолана» П.Загребельного та ін. Наприкінці 90-х – початку 2000-х років з об'єктивних причин театр не здійснював музичних постановок.

Театр, готуючись до відкриття 70-го театального сезону у творчій співпраці із Заслуженим Прикарпатським ансамблем пісні та танцю України здійснив постановку опери «Запорожець за Дунаєм» Семена Гулака-Артемівського. Диригент-постановник, музичний керівник творчого проекту заслужений діяч мистецтв України Микола Михаць, режисер Олександр Король. На наступний театральний сезон включено 5 постановок, серед яких «Наталка-Полтавка» І.Котляревського з музикою М.Лисенка та «Різдвяна ніч» (за М.Гоголем) з музикою І.Поклада. Отож, театр на даному етапі гідно продовжує традиції своїх попередників і переконливо торує свій шлях.

Наше дослідження доводить, що національно-просвітницька концепція діяльності Львівського академічного обласного музично-драматичного театру імені Юрія Дрогобича в усі часи його становлення та плідної діяльності була орієнтована на кращі зразки театального мистецтва і спрямовувалася на навчання та виховання усіх верств населення, пропагувала загальнолюдські цінності та ідеали добра, моралі, справедливості, гідності, любові.

1. Гайдабура В. Театр між Гітлером і Сталінім. Україна 1941-1944. Долі митців / Валерій Гайдабура. – К.: «Факт», 2004. – 320 с. іл.

2. Климівський Я., Тимчук Р. Український Підкарпатський театр / Я. Климівський, Р. Тимчук // Дрогобиччина – земля Івана Франка / Ред. Луців. – Л. Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1973. – Т. 1. – С. 618–626.
3. Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали / Упор. Галайчак Т., Луцький О., та ін. – К.: Наукова думка, 1995. – 748 с.
4. Цегельський Ю. «Підкарпатський театр» у Дрогобичі / Ю.Цегельський // Наш театр. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто, 1975. – Т. 1. – С. 749–966.

Ляшенко Е.Н.

кандидат технических наук, доцент
Херсонский национальный
технический университет

Кирийчук Д.Л.

кандидат технических наук, доцент
Херсонский национальный
технический университет

Liashenko O.

Ph.D, Associate professor
Kherson National Technical University

Kyryichuk D.

Ph.D, Associate professor
Kherson National Technical University

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ДОБРОЧЕСТНОСТЬ И ЭТИКА НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

ACADEMIC INTEGRITY AND ETHICS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS

Ключевые слова: академическая добротность, Кодекс поведения, Комитет по этике публикаций.

Keywords: academic integrity, Code of Conduct, Committee on Publication Ethics.

В настоящее время для научно-издательского сообщества Украины становятся актуальными понятия академической добротности и этики научных публикаций.

Согласно [1] академическая добротность – это совокупность принципов и правил поведения участников научно-издательского процесса, направленного на формирование самостоятельной и ответственной личности, способной осуществлять научную деятельность, соблюдая этические и правовые нормы.

Соблюдение принципов и правил академической добротности каждым участником научно-издательского процесса предполагает, прежде всего, соблюдение этических норм, которые формируются в соответствии с «Кодексом поведения» (Code of Conduct) «Комитета по этике публикаций» (Committee on Publication Ethics – COPE) [2].

Данный Кодекс объединяет общие принципы и правила, которыми должны руководствоваться в своих взаимоотношениях участники научно-издательского процесса: авторы, рецензенты, редакторы и издатели.

Основная цель Кодекса поведения заключается в формировании и развитии единых правил издания научных публикаций, основанных на высоких этических стандартах [2,3].

Среди основных задач, способствующих достижению этой цели, можно выделить следующие [2,3]:

Формирование общих принципов и правил поведения участников научно-издательского процесса, основанных на высоких этических стандартах.

Регулирование взаимоотношений между всеми участниками научно-издательского процесса с целью обеспечения высокого качества научных публикаций.

Предотвращение конфликтных ситуаций между участниками научно-издательского процесса, связанных с нарушением публикационной этики.

Поддержка инициатив по просвещению научно-издательского сообщества в области этики научных публикаций.

Список литературы:

1. Проект Закона України «Про освіту» [Электронный ресурс] // режим доступа: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB.html>.
2. Committee on Publication Ethics – COPE [Электронный ресурс] // режим доступа: <http://publicationethics.org/resources/guidelines>.
3. Абрамов Е.Г. Основные цели кодекса этики научных публикаций/ Е.Г. Абрамов, В.В. Демин // Научная периодика: проблемы и решения. – 2012. – Том 2. – № 6. – с. 21-24.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ключові слова: професійний імідж, вчитель іноземних мов, педагогічний принцип.

Key words: professional image, Foreign Language teacher, pedagogical principle.

У сучасному суспільстві роль професійного іміджу значно зростає. Мотивація діяльності людини, її самооцінка залежать не тільки від матеріальних результатів діяльності, але й від того, яке місце посідає її професія в соціальній ієрархії, від сприйняття її в суспільстві. Вибір майбутньої професії молодими людьми часто зумовлюється її престижем в суспільстві. Вищезазначене робить проблему формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов вкрай актуальною.

Концепція наукового пошуку побудована на твердженні, що сутністю будь якого концептуального бачення розв'язання проблеми дослідження є цілісна сукупність принципів як провідних регуляторів педагогічного процесу, які покликані забезпечити його успішну реалізацію.

У педагогічній науці принципи визначено як провідні ідеї для досягнення спроектованої мети [2], як педагогічну категорію для розв'язання поставлених завдань [1], як теоретичне положення для керування педагогічною діяльністю [3].

Теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема визначення й обґрунтування педагогічних принципів формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов не була предметом спеціального дослідження і потребує системного вивчення.

Провідну роль в організації діяльності з формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов мають загальнодидактичні принципи. Вони пов'язують мету із засобами її досягнення, є підґрунтям для побудови педагогічної системи, реалізації педагогічної технології.

Крім того, вважаємо за доцільне виокремити специфічні принципи, зумовлені особливостями формування професійного іміджу фахівця, а саме: принцип особистісних пріоритетів, принцип саморозвитку, принцип конгруентності та принцип реальності. Розглянемо їх детальніше.

Реалізація педагогічного *принципу особистісних пріоритетів* передбачає сконцентрованість процесу формування професійного іміджу на особливостях особистості майбутнього вчителя іноземних мов, його уподобаннях, здібностях, пріоритетах, цінностях, що базується на положеннях особистісно-орієнтованого підходу та гуманістичної парадигми в освіті.

Дотримання *принципу саморозвитку* спрямоване на створення такої педагогічної системи формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних

мов, в основу якої покладено процес подолання особистістю суперечностей, а також проектування майбутнім педагогом власної особистості у відповідності до своїх потреб та вимог суспільства.

Слід наголосити, що розуміння саморозвитку як однієї з форм розвитку, суб'єктом якого є сама особистість не виключає доцільної, компетентної сторонньої допомоги. Саморозвиток особистості є можливим за умови, коли зовнішні впливи і дії викликають у неї переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і необхідним рівнем в оволодінні знаннями, практичними уміннями і навичками, способами творчої діяльності і сприяють формуванню відповідних потреб. Тому ідея стимулювання саморозвитку особистості повинна стати провідною у професійній підготовці майбутнього вчителя іноземних мов.

Застосування *принципу конгруентності* у формуванні професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов актуалізується в контексті зовнішньої та внутрішньої атрибутики професійного іміджу. Його реалізація передбачає створення умов для збалансованого розвитку та прояву внутрішнього і зовнішнього компонентів професійного іміджу, що у кінцевому результаті знайде відображення у максимально позитивному сприйнятті майбутнього фахівця оточуючими. В контексті принципу конгруентності доцільно також зважати на узгодженість професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов з етапом його професійного становлення та етапом розвитку суспільства в цілому.

Дотримання *принципу реальності* уможливорює теоретичне проектування педагогічної системи формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов та застосування розробленої системи на практиці в умовах, що імітують професійну діяльність вчителя іноземних мов.

Література:

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. – М., 1999. – 289 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учебн. пособ. [для инженерно-пед. ин-тов и индустриально-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Щуркова Н. Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания / Н. Е. Щуркова // Педагогика : учебн. пособ. [для студ. пед. вузов и пед. колледж.] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1996. – С. 344–390.

Kirilenko N. M.

docent,

Candidate of pedagogical sciences
of Vinnytsia State
Pedagogical University Named
after Mikhailo Kotsyubinsky

USAGE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LEARNING OF FUTURE EDUCATORS

Keywords: computer technologies, information technology, teaching and learning process, multimedia computer-mediated communication.

One of the most important advantages of the Internet in the area of information inquiry is the increased accessibility of reference materials and data for all categories of users. The Internet is a truly open technology, allowing users with any hardware and software to derive the necessary information from the network, independently from the location of data and knowledge bases. Thus, within the framework of national educational systems, inequality in distribution of information bases concentrated in big centers usually, is overcome.

All students benefit from computer education. It can allow them to:

- develop individual strengths and gifts, with high and appropriate expectations for each;
- work on individual goals while participating in the life of the classroom with other students their own age;
- foster culture of respect and belonging; education provides opportunities to learn about and accept individual differences and cognitive styles;
- develop friendships with a wide variety of other students, each with their own individual needs and abilities.

Multimedia computer-mediated communication (CMC) is now becoming popular and used by a large number of disabled people the world over. It enables multi-dimensional communication including one-alone, one-to-one, one-to-many, and many-to-many. Regarding language learning, the electronic nature of CMC “makes language manipulable”. In sum, it can be seen that all of the technical and technological developments of CMC are combining various media tools [2].

CMC is a system consisting of human and computer, which means that it is alive instead of some rigid facilities. The participation of humans makes themselves creators, users, ameliorators, furthermore the core of the CMC system, which means that without humans, the system would only have cold apparatus left. The combination of humans and computers, or to say networks, forms a complicated information transmitting system aiming at information exchanging and sharing freely. There are some general features of information system in the CMC system, together with some special features of human social system.

The generation of the information society is steadily connected with the realization of the fundamental role of information in the development of any society, exploration in a

wide social cultural context of such phenomena as information resources, new information technology. It has become clear that the use of computer technologies gives better results of the learning. In many respects, the researchers relate such effect to the fact that the Internet makes the process of teaching more oriented toward a student. This tendency implies a greater consideration of individual features of each student who now has an opportunity to express his/her ideas and ask questions in the course of a lecture, which is a difficult task in a real classroom situation.

The opportunity of independent choice of the speed of a teaching course by a trainee is also important. Moreover, the student can spend for a certain level or stage of teaching as much time as it is necessary to master the material. Web applications enable teachers to conduct teaching in such a manner and with such technologies, which for the contemporary generation of students present an integral part of their life style.

Technologically, hyper personal and interpersonal communication is facilitated by the use of computer network technology, which theoretically makes online participants communicate with each other independent of time and space. In other words, CMC provides freedom from temporal and spatial constraints and communication via CMC is either synchronous or asynchronous. Besides, CMC affords a variety of media, combining text, audio, and video with hyperlink and hypermedia features.

Social services are modern ways, a network software that supports group cooperation. These group actions include:

- personal actions of participants and mutual communication of participants;
- recordings of ideas, notes and annotation of other people's texts (Live Journal, blog or Wiki-Wiki);
- sharing links in Internet resources and their editing (BohrDobr);
- sharing photos (Flickr);
- sharing books (illustrations) (Scribd);
- video services (Youtube, Social saga, video blog);
- compilation of a hodgepodge from various Internet services on one page;
- geographical services (Google Earth, Wikimapia) and services on their basis (the so called mash ups) (Panoramio – showing of Flickr photos in Google Maps, 3D objects modelling (SketchUp));
- message exchange (messengers, electronic RSS mail outs, Skype) [3].

To visualize of complicated data structures and their presenting as schemes mental maps (knowledge maps, mind maps) providing educators with the following opportunities are used:

- information visualizing;
- memory improvement, quick recollection of facts, words and images;
- development of logical and creative thinking;
- acceleration of ideas generation process;
- demonstration of conception and a diagram;
- analysis of results or events;
- structuring, algorithmization, activities processing;
- summing-up of things done;
- organization of cooperation during group activities or in role-playing games [1].

In forming a future educator's professional skills to apply modern information

and communication technology and network services in their professional activities a considerable role is played by the «Education for the future» international education Intel® program that helps future educator in mastering skills of employment of the information and communication technology, cloud and network technologies, a research and a problem method in their future professional activities.

Therefore, the method of using Internet-applications in education including potential multimedia of WWW, and computer and telecommunication technologies in many respects depends upon the shift of the education process attention toward a student.

Literature

1. Kyrylenko, Nelia. Economic Development of Germany // Galina, Gordiychuk. – European Applied Sciences, November-December, 2016, № 11 – pp. 20-22.
2. Kirilenko N.M. Benefits of inclusive computer education. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» //36. Тез доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів – Вінниця: Тов фірма «Планер», 2016. – 416 с.
3. Patarkin E. D. Social services Web 2.0 to teacher's service: study guide / E. D. Patarkin – [2nd edition, corrected] – Moscow: Intuit Ru, 2007. – 64 p.

Середа Н.А.

Профессор,

доктор педагогических наук

Мелитопольский государственный

педагогический университет

имени Богдана Хмельницкого

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТРА В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Ключевые слова: культура профессиональной самореализации, магистр в области педагогики искусства, профессионально-педагогический ресурс, профессиональный рост, индивидуальная образовательная траектория, креативно-акмеологическая технология

Keywords: culture professional self-realization, Master of Arts in education, vocational-pedagogical resource, professional growth, private educational trajectory, creative-acmeologic technology

В современных цивилизационных условиях возникает целый ряд противоречий, указывающих на актуальность педагогического изучения вопросов, связанных с культурными формами самовыражения человека в различных видах жизнедеятельности. Одним из последних является самореализация личности в профессиональной деятельности.

В научной рефлексии проблема профессиональной самореализации сегодня представлена как междисциплинарная, изучаемая профессиональной психологией, социологией, профессиональной и инженерной педагогикой и другими науками, в предмете которых отражается человекоцентрированный спектр современной гуманитаристики. Вместе с тем, необходимо акцентировать на современной науке акмеологии, предметом которой является профессиональное развитие человека, а именно – достижение вершин профессионализма, самореализация в профессиональной деятельности, что предполагает формирование соответствующей культуры.

Разные подходы к определению понятия профессиональной самореализации в педагогической деятельности и использованию этой категории демонстрируют большую вариативность, которая предопределена тем, что профессиональная самореализация педагога выступает одновременно как характеристика целостности его личности и уровня социальной активности и проявляется в педагогическом мастерстве, творчестве, профессионально-педагогической культуре.

Использование акмеологического подхода в нашем исследовании теоретических и методических основ формирования культуры профессиональной самореализации в процессе подготовки будущего магистра в области обучения музыкальному искусству позволило выявить человеко- и культуротворческую сущность, дать определение и разработать структуру данного феномена. Сущность исследуется в соответствии с движением научной рефлексии от явления к сущности

ти. В выяснении сущности культуры профессиональной самореализации учителя путем ее сопоставления с категорией педагогической деятельности нами сделан вывод о том, что первое понятие отражает личностно-деятельностный аспект второго и заключается в выявлении собственного "Я" через сознательную, целенаправленную реализацию личностно ценной, свободно избранной социальной роли педагога музыкального искусства.

В связи с этим нами обосновывается мысль о том, что сущность культуры профессиональной самореализации педагога концентрируется в его профессиональной акме-индивидуальности и определяется как осознанная, целеустремленная объективация индивидуального профессионально-педагогического ресурса в педагогическом процессе сотворчества с обучаемыми, предметом которого является педагогика музыкального искусства. Результатом такого процесса является личностное взаимодействие и культурный рост его участников.

Современные исследователи определяют разные структуры механизма самореализации личности (М.Недашковская, А.Идинов, Н.Макаренко, В.Муляр, О.Музальов, В.Соловиенко, М.Ярмолович, Л.Яценко, Л.Луганская, Г.Хусаинова), однако их труды демонстрируют неустойчивость научных взглядов относительно определения культуры профессиональной самореализации педагога. Опираясь на работы Н.Гузий, И.Зязюна, И.Колесниковой, А.Марковой, Г.Падалки, О.Рудницкой, С.Сысоевой и других, мы выделили содержательный (внутренний) и операционно-процессуальный (внешний) «планы» культуры профессиональной самореализации как модуса-механизма, который является одновременно необходимым условием и структурой элементов, дополняющих и развивающих звенья процесса развертывания и выявления индивидуального профессионально-педагогического ресурса магистра в области обучения музыкальному искусству.

Созданная путём интеграции структур профессиональной акме-индивидуальности педагога и профессионально-педагогической культуры интегративная модель культуры профессиональной самореализации магистра в области обучения музыкальному искусству доказала собственную жизнеспособность в педагогической реальности как единство когнитивного, мотивационно-ценностного, волевого, коммуникативного и креативно-деятельностного компонентов.

На основе теоретического анализа содержания выделенных компонентов определены критерии, разработаны соответствующие им диагностические характеристики сформированности структурных компонентов культуры профессиональной самореализации у будущих магистров в области обучения музыкальному искусству, которые отражают целостность содержательного и операционно-процессуального планов отмеченного механизма, уровень развития индивидуального профессионального ресурса будущих магистров: репродуктивный (низкий), продуктивно-творческий (средний), культуротворческий (высокий).

По разработанной методике кафедрой теории и методики музыкального образования и хореографии Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого проведено экспериментальное исследование, которое выполнило диагностическую, аналитическую, проективную функции. Целью эксперимента было выяснения состояния сформированности структурных компонентов культуры профессиональной самореализации у будущих магистров в

области обучения музыкальному искусству и формулирование соответствующих теоретических выводов.

Методика эмпирического измерения исследуемой проблемы содержала специально разработанную программу психолого-педагогического диагностирования показателей предложенных критериев и уровней развития структурных компонентов культуры профессиональной самореализации. Проведенный эксперимент продемонстрировал преобладание у будущих магистров репродуктивного (низкого) – 45,04% (от общего количества – 105 респондентов) уровня развития структурных компонентов культуры профессиональной самореализации, что доказывает проблематичное состояние акмеологической подготовки в практике высшей педагогической школы. Реализованная программа констатирующего эксперимента выявила необходимость разработки креативно-акмеологической организационно-педагогической системы, направленной на формирование культуры профессиональной самореализации у будущих магистров в условиях высшего музыкально-педагогического образования.

Разработанная в контексте акмеологического подхода организационно-педагогическая система формирования у будущего магистра в области обучения музыкальному искусству культуры профессиональной самореализации состоит из структурно-функционального содержания, необходимых и обязательных педагогических условий и экспериментальной методики их практического внедрения в образовательный процесс высшей школы. Содержанием данной системы является развёрнутый во времени объективный креативно-акмеологический процесс, который имеет свою акме-цель, структурно-функциональное построение, сконцентрированное на интегративных видах учебно-профессиональной деятельности магистрантов. Логика обучения и развития личности студента в этом процессе предполагает поэтапное углубление и расширение когнитивно-смысловой сферы, актуализацию мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности магистра в области обучения музыкальному искусству, развитие педагогической рефлексии, самоорганизации, субъектности, усовершенствование необходимых педагогических и музыкально-исполнительских компетентностей.

Таким образом, акмеологический дискурс культуры профессиональной самореализации магистра в области обучения музыкальному искусству позволил определить сущностные характеристики изучаемого феномена. Они состоят в субъектном характере педагогической деятельности, направленной на целостность личностного роста и индивидуально-творческого вклада педагога в развитие субъектов акмеологического взаимодействия средствами музыкального искусства.

Представленная выше организационно-педагогическая система предусматривает создание либерализованного образовательного пространства, в котором регуляция субъект-субъектных образовательных отношений происходит путем создания и реализации образовательного картоида (Рис. 1). Последний выступает необходимым образовательно-технологическим элементом педагогического сопровождения индивидуальной образовательной траектории выполнения будущим магистром учебной нагрузки и накопления рейтингового суммарного балла оценивания качества результатов обучения. Данная дидактическая задача является акмеологически перспективной для дальнейшей научной рефлексии в области педагогики музыкального искусства.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕПАРТАМЕНТ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
 Кафедра "Теорії і методики музичної освіти та хореографії"

ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТА
 навчального навантаження та накопичувальних рейтингових балів з дисципліни "Організація наукових досліджень. Модуль 1. Методологія наукових досліджень в галузі" для студентів факультету ННСПМО напрямку підготовки Середня освіта. Музичне мистецтво 1 курсу групи 556 магістратура 2016/2017 навчальний рік II семестр/ Загальний обсяг годин 45/ За робочим навчальним планом – лекції +12 , практи +10 , сам. роб. +23
 Провідний викладач – проф. Сегеда Н. А. Форма підсумкового контролю –

Форма та вид навчання	Навчальні тижні																				Σ	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21-22
	30,0	6,02	13,02	20,02	17,02	6,02	13,5	20,02	17,2	3,04	10,0	17,0	24,0	1,05	1,05	18,5	22,0	29,0	6,06	12,06	10,06	
Загальне навчальне навантаження студента, годин на тиждень																						
1.1. Аудиторні години																						
Форми навчання (написати)	Лекції	2				2				2				2				2		2	12	
	Практичні заняття				2					2					2					2	10	
	Лабораторні заняття																					
	Індивідуальний контроль																					
Аудиторна робота (обсяг годин на тиждень)	2		2		2				2				2				2		2	2	22	
1.2. Самостійна робота студента, позааудиторні години																						
СРС	Вивчення теоретичного матеріалу	1		1		1		1		1		1		1		1					8	
	Виконання практичних завдань		1		1		1		1		1		1		1						7	
	Підготовка до іспиту, коллокіуму, семінарів			1		1		1		1		1		1		1		1			8	
	Самостійна робота (обсяг годин на тиждень)	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			1			23
Загальний обсяг годин	3	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4			3		2	45	

Тижневий семестр	Графік виконання, поставленої і підсумкового контролю, максимальна кількість балів на тиждень																				Σ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		21-22	
Дані	30,02	6,02	13,02	20,02	17,02	6,02	13,5	20,02	17,2	3,04	10,0	17,0	24,0	1,05	1,05	18,5	22,0	29,0	6,06	12,06	10,06		
Лекції / діалогова активність	0,5				1					1				1						0,5	5		
Практичні заняття**			4				4					4			4					4	20		
діалогова активність			0,5				0,5					0,5			0,5					0,5	5		
виконання завдань з теми			3,5				3,5					3,5			3,5					3,5	18		
Види самостійної роботи**																					15		
Есе на англійському стилі з теми			3																		3		
Участь в конференції з сублімацій та									6												6		
Публікаційні статті з фахового галузь/відомості																					6		
Форми самостійної роботи***												30									30	60	
Індивідуальний контроль																							
Суми балів на тижневий	0,5		4		3		1		4		7		34		1		4	0	1		34	0,5	100
Накопичені бали	0,5	0,5	4,5	7,5	8,5	8,5	12,5	12,5	19,5	19,5	23,5	23,5	34,5	34,5	36,5	36,5	44,5	48,5	48,5	48,5	99,5	100	100

Затверджено на засіданні кафедри "___" _____ 2017 р. Протокол № ___
 Завідуючий кафедрою _____

Рис.1 Образовательний картоид педагогического сопровождения индивидуальной траектории обучения будущего магистра

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БЕСПЛАТНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ

Ключевые слова: компьютерное тестирование, приложения для тестирования, контроль знаний.

Keyword: computer testing, application for testing, control of knowledge.

Введение

В настоящее время мониторинг качества обучения является одной из важнейших составляющих образовательного процесса. Процесс мониторинга качества обучения базируется на эффективной организации контроля усвоения обучающимися той или иной учебной дисциплины. Диагностическая функция контроля предполагает аналитический срез и оценку уровней усвоения знаний, сформированности академических и профессиональных компетенций, готовности к дальнейшему образованию и самообразованию. В рамках традиционного обучения мониторинг качества обучения, как правило, базируется на системе общепринятых форм контроля: экзамен, зачет, устный опрос, письменная контрольная работа и т. п. При использовании вышеперечисленных подходов выводы по результатам контроля основываются главным образом на интуиции преподавателя. Одним из вариантов модернизации инструментария мониторинга является использование преподавателями компьютерных тестов.

Компьютерное тестирование как форма контроля учебных достижений студентов имеет как своих приверженцев, так и противников. Однако несмотря на это, в последние годы она все чаще стала применяться в системе образования как технология, которая позволяет объективно и быстро оценить уровень достижений каждого студента.

Использование компьютерного тестирования для проведения контрольных мероприятий по сравнению с некомпьютерными видами контроля имеет следующие преимущества:

- проверка в кратчайшие сроки знаний большой группы обучающихся;
- оперативное выявление пробелов при изучении конкретного учебного материала и использование полученных результатов для управления учебным процессом;
- применение методов математической статистики для оценки степени усвоения учебного материала;
- избавление преподавателя от рутинной работы по контролю знаний традиционными способами: проверка различных письменных работ, устные опросы на семинарах, экзаменах, зачетах и т. д.

На данном этапе существуют два основных подхода к разработке компьютерных тестов:

- использование различных языков программирования;
- использование специализированного программного обеспечения.

Далее будет проведен анализ программного обеспечения (ПО), которое можно использовать для создания компьютерных тестов, не прибегая к использованию языков программирования. При проведении сравнительного анализа принимались во внимание следующие параметры программного обеспечения для проведения тестирования:

- функциональные возможности, определяющие возможности реализации тестовых заданий;
- функциональные возможности, связанные непосредственно с процедурой тестирования;
- функциональные возможности, определяющие возможности обработки и представления результатов тестирования.

В настоящее время спектр предложений программного обеспечения, позволяющего разрабатывать компьютерные тесты, весьма широк. Наибольший интерес в условиях ограниченности бюджета учреждений образования безусловно представляет бесплатное программное обеспечение. Для сравнения были отобраны пакеты программ ADTester, Айрен, MyTestX. Критерий отбора – широкая используемость и русскоязычный интерфейс. Рассмотрим основные возможности этих тестовых сред.

ADTester

С помощью этого пакета программ можно организовать тестирование как с целью проверки знаний учащихся, так и для обучающих целей.

Компоненты пакета:

- *TestCreator (конструктор тестов)* – программа для создания тестов;
- *Tester (тестер)* – программа для проведения тестирования;
- *Admin (программа администрирования)*. Позволяет производить манипуляции с пользователями и группами пользователей, производить анализ результатов тестирования.

Тесты могут включать в себя задания следующих типов: одиночный выбор; множественный выбор; ввод ответа с клавиатуры; установление соответствия; верная последовательность.

Здесь следует отметить, что рассматриваемые ниже программные продукты Айрен и MyTestX предоставляют большой выбор типов тестовых заданий.

При создании тестов можно использовать различные гарнитуры шрифтов, формулы, схемы, таблицы, HTML-документы и любые OLE-объекты. Тексты вопросов и ответов можно качественно форматировать путем использования различных шрифтов, выравнивания текста в абзацах, применения списков и т. д. Каждому вопросу можно назначить «цену» – количество баллов за верный ответ. Редактирование теста может быть защищено паролем, зашифрованным методом стойкой криптографии. В тесте допускается использовать неограниченное количество вопросов и количество вариантов ответа. Автору теста предоставляется возможность создания выборки вопросов для обучаемых с перемешиванием вопросов и вариантов ответов.

При проведении тестирования существует возможность выбрать режим прохождения теста: контроль или обучение. В режиме обучения при неправильном ответе можно посмотреть подсказку по данному вопросу, результат ответа на вопрос в этом случае не учитываются. В режиме контроля ведется статистика успешности выполнения теста. Каждый вопрос имеет свой вес в баллах. Вопросы могут сопрово-

ждать подсказкой для тестируемого. Вопросы могут содержать графику, таблицы, диаграммы и т. п. В ADTester имеется возможность настроить контроль отображения статистики тестируемому: общее количество вопросов в тесте, номер текущего вопроса, отображение индикаторов правильности ответа на каждый вопрос, оставшееся до конца теста время. При необходимости показ результатов тестируемому может быть запрещен. Время на прохождение теста может быть лимитировано [1].

Айрен

Айрен – это программа, которая позволяет создавать тесты для проверки знаний. Тестирование может проводиться с использованием локальной сети, сети Интернет или на отдельных компьютерах.

Тесты могут включать в себя задания следующих типов: одиночный выбор; множественный выбор; ввод ответа с клавиатуры; установление соответствия; верная последовательность; классификация (отсутствует в рассмотренной выше программе ADTester).

Вопросы и варианты ответов могут сопровождаться рисунками. Каждому вопросу можно назначить вес – количество баллов, получаемых за верный ответ. Существует возможность создания выборки вопросов для обучаемых с перемешиванием вопросов и вариантов ответов. Также в Айрен существует возможность создания теста путем конвертации специальным образом размеченного текстового файла в формат *it2*, используемый этой программой тестирования. Однако следует отметить, что в данном программном продукте отсутствуют возможность форматирования текста вопроса и вариантов ответов путем использования различных шрифтов, выравнивания текста в абзацах, применения списков и т. д. В этом отношении Айрен уступает программам ADTester и MyTestX.

Если тестирование проводится с использованием сети, то преподаватель имеет возможность видеть на своем компьютере подробную информацию о прохождении теста каждым из обучаемых. По окончании тестирования эти данные сохраняются в архиве. Позднее сохраненную информацию можно просматривать и анализировать с помощью средств, которыми располагает программа.

Если нет возможности для проведения тестирования по сети, то в Айрен существует возможность создания тестов в виде автономных исполняемых файлов, которые можно раздать обучаемым. Подобный вариант проведения тестирования не предполагает сохранения результатов. Данный режим ориентирован прежде всего на тестирование обучаемых с целью самопроверки [2].

MyTestX

MyTestX – это пакет программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале.

Компоненты пакета:

- редактор тестов (*MyTestEditor*);
- программа тестирования (*MyTestStudent*);
- журнал результатов *MyTestServer*.

Тесты, создаваемые в MyTestX, могут включать в себя задания следующих типов: одиночный выбор; множественный выбор; верная последовательность; установление соответствия; указание истинности или ложности утверждений; ввод числа с клавиатуры; ввод текста с клавиатуры; указание места на изображении; перестановка букв.

В заданиях с выбором ответа можно использовать до десяти вариантов ответов. В ADTester и Айрен подобное ограничение отсутствует.

Программа MyTestX располагает значительными возможностями форматирования текста вопросов и вариантов ответа: можно выбрать гарнитуру шрифта, цвет символов и фона, использовать верхний и нижний индексы, разбивку текста на абзацы, списки, внедрять рисунки и формулы.

Каждому вопросу можно назначить сложность – количество баллов за верный ответ; при необходимости прикрепить подсказку и объяснение верного ответа, которое выводится в случае ошибки (если тестирование выполняется в режиме обучения).

Как и в случае с ADTester и Айрен, автору теста предоставляется возможность создания выборки вопросов для обучаемых с перемешиванием вопросов и вариантов ответов, что значительно уменьшает возможность списывания при прохождении одного и того же теста несколькими тестируемыми или при повторном прохождении теста.

С помощью программ MyTestX можно проводить как локальное, так и сетевое тестирование. Если используется сетевое тестирование, то, используя модуль журнала MyTestX, можно централизованно собирать и обрабатывать результаты тестирования, а также в on-line режиме следить за процессом тестирования.

MyTestX имеет хорошую степень защиты как тестовых заданий, так и результатов. В программе предусмотрены различные варианты защиты тестов от несанкционированного получения ответов.

Еще одной полезной возможностью MyTestX является возможность быстрого создания «бумажного» варианта теста. Подобной возможностью не располагают программы ADTester и Айрен.

Что касается системы оценивания знаний, то и в ADTester, и Айрен, и MyTestX можно использовать любую систему оценивания от 2-х до 100-бальной [3].

Заключение

Таким образом, на сегодняшний день на рынке программного обеспечения можно найти достаточное количество качественных бесплатных программ для создания тестов. Выбор конкретного ПО зависит от целей тестирования, уровня подготовки разработчика, выбора типов вопросов теста. В ходе практической апробации описанных в статье программ, учитывая удобство работы, а также широкие возможности по созданию и проведению тестов, самой удачной была признана программа MyTestX.

Литература

1. ADTester. Система автоматизированной проверки знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adtester.org>, свободный – Дата доступа: 11.12.2016. – Загл. с экрана.
2. Айрен. Программа тестирования знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://irenproject.ru>, свободный – Дата доступа: 15.12.2016. – Загл. с экрана.
3. Башлаков А. С. MyTest X – система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mytest.klyaksa.net/> свободный – Дата доступа: 20.12.2016. – Загл. с экрана.

Гордієнко Н.В.

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти ДДПУ
імені Івана Франка

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. В умовах глибоких соціально-економічних, соціально-культурних, політичних і духовних перетворень, які відбуваються в сучасній Україні, одним із пріоритетних завдань модернізації системи вищої освіти виступає забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери на рівні міжнародних вимог, здатних добре орієнтуватися в сучасних реаліях і адекватно реагувати на них, знаходити оптимальні шляхи попередження і подолання виникаючих проблем, конкурентоздатних як на вітчизняному, так і світовому ринку праці. У зв'язку з цим одним із основних завдань вищої школи є формування професійно компетентного фахівця, який не тільки вміє оперувати власними знаннями, а й здатний пристосовуватись до нових потреб ринку праці, швидко приймати рішення, активно діяти, оперувати й управляти інформацією, навчатись упродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Професійна компетентність випускника вищого навчального закладу – поняття складне і багатоаспектне, що і зумовило її розгляд з різних позицій як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. В якості методологічної основи удосконалення вищої освіти компетентнісний підхід став об'єктом уваги таких західноєвропейських дослідників, як А. Бермус, Дж. Боуен, М. Лейтер, А. Мейхью, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Е. Шорт. Теоретичні та практичні засади формування професійної компетентності соціальних педагогів і соціальних працівників відображені в роботах українських дослідників: С. Архіпової, І. Богданової, Р. Вайноли, К. Ігнатенко, А. Капської, І. Козубовської, Н. Ларіонової, І. Петрюк, С. Харченко та ін.

Метою даної статті є висвітлення окремих аспектів організації навчального процесу професійної підготовки соціального педагога у вищій школі на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сфера соціально-педагогічної роботи є сферою особливою, що містить у собі часом унікальні за своєю непередбачуваністю і складністю ситуації, протиріччя яких необхідно вирішувати в самому процесі діяльності. Дана обставина викликає необхідність підготовки фахівця, здатного приймати правильні, виважені рішення не тільки у типових, а й у таких складних ситуаціях, бути готовим до їх розв'язання. А, отже, пошук шляхів формування фахівця, здатного компетентно реагувати на усі виклики сьогодення, вимагає вже на етапі його професійної підготовки конкретних відповідей на питання не тільки ЧОГО ВЧИТИ, але і ЯК ВЧИТИ, які засоби, форми, методи і технології організації

навчального процесу у вищій школі сприятимуть формуванню професійної компетентності. Це питання набуває особливої гостроти з огляду й на те, що у вітчизняній практиці професійної підготовки (на відміну від зарубіжної) соціальних педагогів усе ще недостатньо є практична її компонента, що пов'язано насамперед із проходженням студентами різних видів практик та термінами перебування на них. Усе це дає підстави стверджувати, що організація навчальної діяльності у вищій школі повинна максимально моделювати реальні ситуації практичної роботи фахівця.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів у штучно створеному професійному середовищі дає можливість поєднати теоретичну підготовку з формуванням практичних умінь і навичок, необхідних для творчої діяльності у реальній професійній сфері, виступає вагомим підґрунтям для розвитку метакомпетентності майбутніх фахівців, загальнолюдських та соціально і професійно значущих якостей, здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій, брати на себе відповідальність за прийняті рішення, здатності до рефлексії, аналітичних та комунікативних умінь тощо [1; 4].

Серед важливих умов формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів ми виокремлюємо, з одного боку, організацію навчального процесу на основі тісних міждисциплінарних зв'язків, які дозволять студентам вивчати не окремі дисципліни, що слабо корелюють між собою, а підпорядковувати логіку учіння цілісним динамічним професійним проектам, а з іншого – впровадження особистісно орієнтованих і діяльнісних моделей навчання, що вимагає від викладача змістити акценти у своїй професійній діяльності з інформаційної площини на організаційно-управлінську. Надзавдання такої освіти полягає в надбанні студентом досвіду самостійного аналізу і діяльності в ситуації, що вимагає відповідних здібностей. За цих умов знання вводяться не в готовій формі, яка по суті призводить до виродження знань в сурогат, а «виросчуються» у процесі навчальної діяльності, яка носить характер квазі-досліджень і організовується за допомогою насамперед інтерактивних форм і методів навчання. Такий підхід дозволить кожному студенту вже безпосередньо у процесі здобуття вищої освіти починати формувати свій власний проект професійної діяльності, який, до прикладу, може скласти основу його випускової кваліфікаційної (бакалаврської чи магістерської) роботи. Таким чином, мова йде про підготовку студента до авторської професійної відповіді на соціальне замовлення, багато в чому сформульоване ним самим.

Зорієнтованість компетентнісної освіти насамперед на практичні результати, а не на фундаментальність і обсяг здобутих знань вимагає докорінної зміни як педагогічної позиції викладача, так і студента, оскільки на перше місце ставить формування у студентів умінь розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин [1, с.11-14]. З огляду на зазначене важливою і доцільною вважається форма багатосторонньої комунікації у навчальному процесі, що передбачає активність передусім студентів, збільшення кількості інтенсивних комунікативних контактів як між самими студентами, так і між студентами і викладачем, паритетність стосунків між ними. За таких умов кожен учасник комунікації потенційно має можливість, ознайомлюючись, стикаючись з позицією інших учасників, просуватися уперед у ході конструювання свого знання, спільного за формою, але індивідуального по суті. Саме того знання, на яке у нього є

запит сьогодні і яке може розвиватися по мірі виникаючої необхідності – завтра чи через декілька років після закінчення вузу. Шляхами реалізації такої багатосторонньої комунікації у навчальному процесі ми вбачаємо впровадження в освітню практику колаборативної та кооперативної форм організації навчання, інтерактивних методів і технологій, які, забезпечуючи потрібний «інноваційний клімат» у ВНЗ, сприяють розвиткові творчої активності та дослідницької ініціативи студентів, поглибленню та вдосконаленню знань, дозволяють встановити зворотний зв'язок між теоретичними положеннями і професійними діями майбутніх фахівців в обраній галузі роботи, посилюють практичну орієнтацію професійної підготовки [5]. Так, наприклад, колаборативне навчання, що передбачає групову роботу, засновану на діях і вчинках, породжує командний дух серед учасників групи, мотивує більш сильних студентів допомагати іншим щодо розуміння загальних уявлень і концепцій. З огляду на це спільна колективна діяльність студентів у ході реалізації викладачем колаборативної форми навчання сприяє формуванню в них умінь взаємодіяти в команді, аналізувати та обирати найбільш виправдані шляхи розв'язання виникаючих проблем, прогнозувати наслідки своїх дій, прислухатися до думки колег і відстоювати власну точку зору, відповідати за наслідки власних дій. Взаємодія команди сприяє також зворотньому взаємозв'язку між учасниками групи у вигляді перевірки ідей, побудови системи поглядів, обміну думками, породжує увагу, схвалення, повагу, що, у свою чергу, також сприяє мотивації щодо продовження роботи по виконанню поставленого викладачем завдання. При цьому викладач повинен обов'язково підкреслювати важливість командних умінь для досягнення поставлених цілей. На користь застосування колаборативного навчання говорить і той факт, що майбутній фахівець соціально-педагогічної сфери повинен уміти не лише працювати в колективі, але й керувати ним. Саме тому спільна групова робота студентів сприяє формуванню в них цілої низки професійних компетенцій – комунікативної (у групі важливо правильно і доступно висловити свою думку, переконати співрозмовників, уважно вислухати колег і т.ін.), конфліктологічної (що дозволяє конструктивно вирішувати проблеми та протиріччя), рольової тощо.

Організація навчального процесу на основі таких інтерактивних методів як аналіз та моделювання соціально-педагогічних ситуацій також кардинально змінює мотивацію та функції діяльності як викладача, так і студентів. Мотивація викладача – це насамперед його намагання активізувати аудиторію на пошук різних підходів до вирішення представленої для аналізу ситуації і допомоги зорієнтуватися у заданому проблемному полі, дати привід звернути увагу на певну проблему, мотивувати студентів на пошук відповідей на найважливіші питання і за допомогою учбової процедури організувати умови для такого пошуку. У зв'язку із цим зазнають змін і функції викладача. Якщо в традиційній практиці викладання такі функції, як дидактична, організаторська, виховна, дослідницька, досить часто реалізуються окремо, то завдяки використанню цих методів спостерігається їх синкретична, органічна єдність.

Щодо студентів – то вони перестають бути пасивними споживачами готового знання, а стають активними учасниками його самостійного набуття, а у процесі групової командної роботи демонструють власні здібності і досягнення. Така організація навчання, де кожен із студентів є рівноправним з іншими та викладачем у ході обговорення проблеми, відстоювання власної точки зору на прийняття рішень,

сприяє духовній і творчій свободі студента, відповідає природі сучасного суспільства і його цінностям, привносить в освітній процес елемент демократії [2, с.154].

Висновки. Процес формування професійної компетентності майбутнього соціального педагога у ВНЗ вимагає комплексного розв'язання цієї проблеми, оновлення не тільки змісту, а насамперед практичних засад організації навчального процесу у вищій школі, оновлення методик викладання фахових дисциплін.

Література

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд / Уклад. Л. А. Якимова. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. – 32 с.
2. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. // Освітологічний дискурс, 2015, № 3 (11). – С. 153-160.
3. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції [текст] / Н. В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266–268.
4. Смолянинова О. Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study / О. Г. Смолянинова // Инновации в российском образовании: сб. – М.: ВПО, 2000. – С. 23-45
5. Cooper J. and Robinson H., Small-group instruction in Science, Mathematics, Engineering and Technology (SMET) Disciplines; Status Report and Agenda for the Future.NISE. (1997). – Режим доступу: <http://www.wcer.wisc.edu/archive/c11/CL/resource/smallgrp.htm>.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Самостійна робота студентів при вивченні іноземної мови – це надзвичайно важливий аспект, який відіграє важливу роль у засвоєнні вивченого матеріалу. Згідно з Положенням “Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних завдань. У процесі навчання засвоюється 15 відсотків інформації, що сприймається на слух, 65 відсотків – слух і зір. Тільки навчальний матеріал, що опрацьовується самостійно, аналізується, буде засвоєний майже на 90 відсотків. Знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, що здійснюється через зміст і методи всіх видів занять.

Відповідно до Європейського мовного портфеля, співвідношення часу, який відводиться на аудиторну і самостійну роботу, становить 1/3.5. Таке співвідношення базується на великому потенціалі самостійного виду навчальної діяльності студентів. Самостійна робота при вивченні іноземної мови сприяє поглибленню знань; формуванню інтересу до пізнавальної діяльності; оволодінню прийомами процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей студента. Самостійна робота при вивченні іноземної мови є головним резервом підвищення ефективності підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Самостійна робота є особливою формою прояву творчої активності студента, його самоосвіти, та тісно пов’язана з навчальною діяльністю студента на занятті. Вона багатофункціональна та виховує самостійність, відповідальність і дозволяє максимально індивідуалізувати процес навчання. Самостійну роботу складають різні види індивідуальної та колективної діяльності студента, які відбуваються вдома, в аудиторії або поза аудиторією, під час виконання завдань без викладача. Основним завданням у навчанні студента є планування, організація та реалізація самостійної роботи. Навчити студента мислити, сформуванати граматичні навички мовлення при вивченні іноземної мови – головне завдання самостійної роботи.

Граматичні навички мовлення мають такі ознаки: автоматизованість, гнучкість та стійкість. Щоб сформуванати їх, потрібна послідовність та певний час.

Сформованість репродуктивних граматичних навичок – одна з передумов функціонування вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формі. Щоб здійснити свій комунікативний вибір, той, хто висловлює свою думку, має спочатку вибрати граматичну структуру, яка б відповідала даній ситуації мовлення. Необхідну граматичну структуру потрібно оформити відповідно до норм даної мови.

Сформованість рецептивних граматичних навичок – одна з передумов функціонування вміння розуміти думки інших людей в усній і письмовій формах. На

відміну від репродуктивної граматичної навички, яка передбачає вибір форми відповідно до комунікативного наміру, ситуації мовлення та ін., першою операцією у формуванні рецептивної граматичної навички є сприймання звукового або графічного образу граматичної структури. Якщо рецептивні навички сформовані, сприймання супроводжується розпізнаванням граматичних форм та співвіднесенням їх з певним значенням.

Самостійна робота не повинна зводиться до виконання домашнього завдання, вона повинна мати всі види індивідуальної роботи, як в аудиторії так і поза нею. Позааудиторна робота сприяє поглибленню і збагаченню вмінь та навичок, допомагає підвищити інтерес до предмету, розкриває здібності людини та формує її якості як творчої особистості.

Процес навчання іноземним мовам можна поділити умовно на роботу в аудиторії на практичних заняттях та на самостійну роботу за завданням викладача. Ці форми роботи можуть використовуватись на різних етапах навчання іноземним мовам. Вони мають розвивати організаційні, інформативні, комунікативні, пізнавальні вміння студентів та сприяти підвищенню рівня володіння іноземною мовою. Форми самостійної роботи можуть бути спрямованими на поглиблений розвиток навичок, вмінь читання, техніки перекладу фахового тексту, науково-дослідної роботи та ін. Вони містять прийоми учбової роботи, такі як культуру читання, прийоми запам'ятовування матеріалу, володіння методикою роботи із словником, технологію використання аудіо-відео матеріалу.

Ефективна організація самостійної роботи студентів з боку викладача відповідно передбачає:

- дослідження та формування мотивації вивчення іноземної мови;
- цілеспрямовану діяльність на розвиток навичок самостійної роботи з читання, говоріння, аудіювання, письма;
- спрямовану діяльність на розвиток ефективної роботи із довідковою літературою та словниками;
- навчання студентів роботі з технічними засобами навчання.

Отже, метою самостійної роботи з іноземної мови є формування навичок роботи з іншомовними фаховими джерелами інформації (читання, переклад, творче переосмислення інформації, її особистісна оцінка та наступне використання), а також формування навичок усного мовлення (говоріння та аудіювання). Практичне заняття є важливою формою процесу вивчення іноземної мови, де здійснюється безпосередня організація самостійної роботи студента, контроль з боку викладача, а також взаємоконтроль і самоконтроль.

В процесі організації самостійної роботи студентів з іноземної мови необхідно брати до уваги наступне: недостатньо високий рівень володіння іноземною мовою; відсутність мотивації засвоєння іноземної мови; відсутність навичок самостійної роботи.

Існують такі основні види самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови:

1. Вивчення нового матеріалу.
2. Поглиблене вивчення програмного матеріалу.
3. Вивчення матеріалу з використанням елементів творчості.

4. Слухання лекцій, участь у практичних заняттях.
5. Робота з основною та рекомендованою літературою та ін.

Перехід до модульної системи змісту навчання передбачає інтеграцію різних видів і форм навчання, які підпорядковуються загальній темі предмета. Для кожного змістового модуля викладачеві потрібно сформувавши набір довідкових та ілюстративних матеріалів, які студент отримує перед початком вивчення курсу. Студенти отримують інструкції та методичні вказівки як самостійно виконувати завдання. Кожен студент переходить від одного змістового модуля до іншого при засвоєнні матеріалу. Поточний контроль фіксує готовність студента до переходу на наступний етап навчання.

Завдання для самостійної роботи студентів мають бути чітко визначені, виділеними за темами та годинами, що відводяться за навчальною програмою. Результати роботи контролюються викладачем та оцінюються в процесі атестацій з предмету. Особлива увага приділяється мовним та мовленнєвим помилкам, розумінню тексту та вмінню володіти даним матеріалом у мовленнєвій діяльності. Перевага надається доступним, текстам що активізують самостійну діяльність студентів. Якщо студент добре розуміє текст, тоді посилюється мотивація читання. При роботі з текстом і завданнями до нього викладач повинен мати декілька видів завдань різного рівня складності, що дає можливість здійснювати індивідуальний підхід до навчання студентів.

На ранніх етапах самостійна робота носить більш практичний характер та містить вправи з покращення мовленнєвої діяльності, сюди входять завдання з читання, письма, аудіювання, розмовної мови. Завдання можуть бути індивідуальними, в парах та в групах. Усі студенти можуть виконувати одне спільне завдання індивідуально, при цьому викладач контролює роботу та правильно направляє її. Також студенти виконують різні завдання, що залежать від рівня їхніх знань.

Робота в парах та малих групах є надзвичайно ефективною при формуванні навичок говоріння та знижує «мовний бар'єр». Але при цьому студенти допускають безліч помилок, тому спочатку необхідно сформувавши навички діалогічного мовлення при вивченні готових діалогів, які студенти потім можуть змінювати, використовуючи різноманітні варіанти.

Вправи, які розвивають навички та дозволяють студентам оперувати незнайомою лексику, мають велике значення при самостійній роботі. Процес роботи може мати декілька напрямків: визначення значень незнайомих слів на основі здогадів по контексту та знання правил словотворення або по двомовному словнику. Вміння роботи з двомовним словником (фаховим чи загальним) є досить важливим. Студенти повинні вміти перекладати прості та складні слова, фразеологічні звороти; навчитись вибирати з числа багатьох значень одне слово, що підходить за змістом. Робота зі словником є послідовним процесом. Викладач має ознайомити студентів з різними видами словників, таблицями, скороченнями, тощо. На заняттях виконуються підготовчі вправи на розвиток навичок користування словником. З часом робота під керівництвом викладача переходить у самостійну роботу зі словником. На завершальному етапі слід виконувати завдання з поза- аудиторної роботи, тобто домашнє читання та переклад текстів.

На більш пізніх етапах самостійної роботи переважають творчі завдання (ре-

ферати, доповіді, наукові статті, рецензії, тощо), завдання ускладнюються, підвищується якість навчальної діяльності, допомога викладача носить консультативний характер.

Розвиток навичок самостійної роботи в області читання, говоріння, письма здійснюється на основі комунікативного підходу, використовуючи реальні ситуації (телефонні розмови, бесіди у деканаті, поліклініці, кафе, магазині, запрошення в гості тощо). Студенти мають можливість позбавитись «мовного бар'єру» та впевнитися у власних можливостях спілкування іноземною мовою.

Хочеться відзначити, що самостійна робота є однією з найбільш складних та ефективних форм навчальної діяльності, результатом якої є можливість студентів набувати вміння та навички практичного володіння мовою, можливість самостійно орієнтуватись у потоці інформації, а також здатність до самоосвіти та накопиченню знань. Організація та зміст індивідуального самостійного навчання студента повинні бути спрямовані на продукування комунікативних навичок, розвиток творчих здібностей, на створення потреби займатись іноземною мовою.

Самостійна робота студента – це самостійна діяльність, яку викладач планує і систематично контролює. Студент виконує її під керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі. Всі зазначені види самостійної роботи викладачі включають у загальний рейтинг оцінювання знань та умінь. Кожен із зазначених видів самостійної роботи є поза- аудиторним і потребує від студентів наполегливої праці. Тому одним із головних завдань викладача при організації самостійної роботи студентів є розробка форм і методів організації контролю за виконанням самостійної роботи. Навчальний матеріал, який пропонується для самостійного опрацювання, передбачений робочим навчальним планом, виноситься на підсумковий контроль поряд з навчальним матеріалом, який опрацьовувався при проведенні аудиторних занять. Контроль самостійної роботи з боку викладача включає: відповідь на контрольні або тестові питання; перевірку творів, рефератів, доповідей із заданої тематики, перевірку конспекту з лексичними та граматичними вправами; перевірку домашнього читання; перевірку усних тем і т. д.

Отже, самостійна робота студентів у вищих навчальних закладах при вивченні іноземних мов становить невід'ємну складову навчального процесу та є надзвичайно важливою для засвоєння навчального матеріалу та формування навичок, необхідних для мовленнєвої діяльності, свідомого використання граматичних конструкцій.

Література:

1. Бородіна Г.І. Комунікативні завдання на базі професійно-орієнтованого тексту при навчанні ESP/ Г.І. Бородіна, А.М. Спевак // Вісник ХНУ. – 2009. – № 14. – С. 40–45.
2. Гусак Т.М., Малінко О.Г. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2000 – №4.
3. Кісіль М.В. Використання елементів теорії конструктивізму на заняттях з професійної англійської мови у ВНЗ / Кісіль М. В. // Вісник Черкаського університету. – Серія “Педагогічні науки”. – Вип. 135. – Черкаси, 2008. – С.47–50.
4. Коновальчук, С. А. Аналіз методів навчання професійної діяльності студентів-журналістів засобами англійської мови. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка (60). – 2011. – С. 141–144.

5. Юцкевич О.П. Проблеми викладання професійно орієнтованої іноземної мови / Зб. наук. праць виклад. кафедр інозем. мов та укр. мови літ. Київського нац. економ. ун-ту. – Київ: КНЕУ, 2002. – 150–153 с.
6. <http://int-konf.org/konf112013/597-pankv-o-ye-deyak-pitannya-organzacyi-samostynoyi-roboti-studentv-z-nozemnoyi-movi-u-nemovnovu-vnz.html>

Добровольська А. М.

доцент кафедри
медичної інформатики,
медичної і біологічної фізики,
кандидат фізико-математичних наук,
ДВНЗ «Івано-Франківський
національний медичний університет»

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті акцентовано увагу на понятті «професійне самовизначення».

З'ясовано чинники, завдяки яким у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) відбувається усвідомлення майбутніми лікарями і провізорами себе як суб'єктів майбутньої професійної діяльності, скероване на їх професійне самовизначення.

Встановлено цілі і засоби самореалізації майбутніх фахівців у процесі їх професійного самовизначення за умови формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП.

Визначено завдання професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП.

Ключові слова: ІТ-компетентність, професійне самовизначення, самовизначення, самореалізація, саморозуміння.

Професійне самовизначення фахівця є різновидом його самовизначення – складного процесу розвитку людини, що передбачає встановлення нею власних особливостей, можливостей, здібностей, а також вибір критеріїв і норм оцінювання себе. У сучасній науковій літературі немає чіткого та однозначного тлумачення поняття «професійне самовизначення». На думку Г. Нікова, Н. Пряжнікова, В. Сафіна та інших учених це можна пояснити складністю і багатогранністю феномена самовизначення [1].

У своїх роботах Е. Зеєр дотримувався думки, що професійне самовизначення – це те поняття, яким пояснюється увесь комплекс проблем, котрі постійно виникають перед особистістю і вимагають від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу і рефлексії власних професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії або її зміну, уточнення або корекцію кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань [1].

Під час дослідження ми також дослухались до думок науковців, які вивчали поняття «професійне самовизначення», а саме [1-6]:

- *професійне самовизначення* – це не одномоментний акт, а процес, що складається з ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов вибору професії та індивідуальних особливостей суб'єктів [М. Дубінка];
- *професійне самовизначення* – це самостійне й усвідомлене знаходження

- значення обраної або вже виконуваної роботи, всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, а також знаходження значення в самому процесі самовизначення [М. Пращніков];
- *професійне самовизначення* – це завжди активний пошук можливостей для власного професійного розвитку [Є. Клімов];
 - *професійне самовизначення* – це істотний і невід’ємний компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки [Т. Кудрявцев, В. Шегурова];
 - *професійне самовизначення* – це категорія суб’єктного самовизначення особистості, що є її мотиваційним вчинком, індивідуально і соціально відповідальним актом осмисленої реалізації своєї сутності, похідним від розвитку суб’єктної активності, сутність якого пов’язана з переходом особистості від рольових стосунків до особистісно-сміслових, з вільним вибором мотивів саморозвитку [І. Нікітіна];
 - *професійне самовизначення* – це діяльність особистості, зміст якої змінюється залежно від етапу її розвитку [Є. Клімов];
 - *професійне самовизначення* – це подія, котра кардинально змінює життя особистості і впливає не лише на її професійну складову, але й на все її життя [О. Леонтьєв].

Було з’ясовано, що в процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Європейський стандарт комп’ютерної грамотності» («ЄСКГ»), «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп’ютерне моделювання у фармації» («КМФ») відбувається професійне становлення майбутніх лікарів і провізорів, змістовими характеристиками якого є розвиток їх саморозуміння, Я-концепції професіонала, самовизначення.

На практиці ми переконались у тому, що професійне самовизначення майбутніх фахівців за умови формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» полягало в усвідомленні учасниками дослідження себе як суб’єктів майбутньої професійної діяльності за рахунок:

- самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей, які проявлялись у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП;
- зіставлення своїх можливостей під час вивчення зазначених ДПНП і формування ІТ-компетентності з вимогами до володіння майбутнім лікарем чи провізором цією компетентністю, які сформульовані у відповідних галузевих стандартах вищої освіти;
- усвідомлення відповідальності за успішне здійснення майбутньої професійної діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності;
- саморегуляції поведінки під час навчання зазначеним ДПНП і в процесі формування ІТ-компетентності.

Під час дослідження було зауважено, що професійне самовизначення майбутніх лікарів і провізорів за умови формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є процесом усвідомленого вибору цілей і засобів самореалізації, котрий передбачає:

- особистісну рефлексію, яка скерована на усвідомлення суб'єктами освітнього процесу права на самооцінювання власних кроків і дій за умови формування їх ІТ-компетентності;
- випробовування майбутніми фахівцями власних можливостей у процесі формування ІТ-компетентності;
- удосконалення в процесі формування ІТ-компетентності вмінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності;
- моделювання майбутньої професійної діяльності та її відтворення в різних видах творчої самореалізації в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП.

Досліджуючи, ми дійшли думки, що завданнями професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є:

- самопізнання себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в процесі формування ІТ-компетентності;
- набуття вмінь вибудовувати плани щодо майбутньої професійної діяльності з огляду на вимоги, які вона висуває до особистості кожного майбутнього фахівця, а також перевіряти їх;
- формування вмінь аналізувати різноманітні види майбутньої професійної діяльності в межах набутої ІТ-компетентності;
- створення умов для самореалізації суб'єктів освітнього процесу за умови вирішення професійно спрямованих завдань під час навчання зазначеним ДПНП і формування ІТ-компетентності;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців;
- вироблення готовності до реалізації нововведень у майбутній професійній діяльності в межах формування ІТ-компетентності.

Подальші дослідження, на нашу думку, мають бути присвячені розробленню методики оцінювання рівнів професійного самовизначення майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця [Електронний ресурс] / М. Дубінка // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 140. – С. 47-51. – Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/522/1/%D0%A1%D0%BF%D0%B5%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96%20%D0%BC%D0%B0%D0%B9%D0%B1%D1%83%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%84%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%86%D1%8F%20.pdf>

2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения [Электронный ресурс] / Е. А. Климов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с. – Режим доступа: http://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_21192.pdf
3. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности [Электронный ресурс] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51-59. – Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1983/832/832051.htm>
4. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы [Электронный ресурс] / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-30. – Режим доступа: <http://voppsy.ru/issues/1981/812/812020.htm>
5. Куліш В. Проблеми професійного самовизначення майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / В. Куліш // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121 (II). – С. 51-54. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(2\)__14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(2)__14)
6. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/PPs-2008/PPs-320.htm>

