

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ



ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (123) 2018

ISSN 2414-5076

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (123) 2018

ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
30.08.2018 р. (Протокол № 1)

Внесено до Переліку наукових фахових видань України
(наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богущ А. М. Головний редактор - доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Карпова Е. Е. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Койчева Т. І. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Копусь О. А. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Курлянд З. Н. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Ліненко А. Ф. доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Садовська Е. кандидат педагогічних наук (Польща)

Засновник: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного
НЗ4 університету імені К. Д. Ушинського. – Випуск 4 (123). – Серія : Педагогіка. –
Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2018. – 110 с.

Рік заснування - грудень 1997 року
Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №21672-1572 ПР
видане Міністерством юстиції України 02.11.2015 р.
ISSN2414-5076

© Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського, 2018

Здано до набору 31.08.2018 р.
Підписано до друку 01.09.2018 р.
Формат 60x90/16. Папір друк. №1.
Обл.-вид. арк. 11,5. Ум. друк. арк. 12.7
Наклад 100 прим. Зам. № 81.
Комп'ютерна верстка: Буднік А. О.
Редакція англійських текстів: Попова О. В.

«Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського»
індексується у таких базах даних:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26
тел. +38 (048) 718-57-22
E-mail: nv.pnpu@gmail.com
Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ
ДУМКУ АВТОРА!**

ISSN 2414-5076

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

of

**SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL
UNIVERSITY**

NAMED AFTER K. D. USHYNSKY

JOURNAL

PEDAGOGICAL SCIENCES

№ 4 (123) 2018

ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky

H34

Recommended for printing and dissemination via the Internet by the Academic Council of
South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
30 August, 2018 (Minutes № 1)

The journal is included into the List of Scientific Professional Editions of Ukraine
(Order issued by the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 16 May, 2016 # 515)

EDITORIAL BOARD:

Bogush A. M. **Editor-in-chief** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Bogdanova I. M. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Karpova E. E. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kopus O. A. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Koycheva T. I. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Kurlyand Z. N. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Linenko A. F. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)
Sadowska E. Doctor of Philosophy (Candidate of Pedagogical Sciences) (Poland)

Founder: **State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»**

H34 **Scientific** bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky. – Issue 4 (123). – Series : Pedagogy. – Odesa :
SUNPU named after K. D. Ushynsky, 2018. – 110 p.

Year of foundation – December, 1997
Certificate of re-registration: KB №21672-1572 ПП
issued by the Ministry of Justice of Ukraine
on 2 November, 2015.
ISSN2414-5076

© South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky, 2018

Submitted for type-setting on 31 August, 2018.
Signed for printing on 01 September, 2018.
Format 60x90/16. Printing paper №1.
Offset printing. Publisher's signature 11,5.
Conventional printed sheets 12.7.
Circulation 100 copies. Order № 81.
Computer layout by Budnik A.
Edition of English texts by Popova O. V.

«Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky» is indexed in these data bases:

- V. I. Vernadsky National Library of Ukraine;
- Google Scholar;
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020
Tel. +38 (048) 718-57-22
E-mail: nv.pnpu@gmail.com
Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

**THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES
AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!**

ЗМІСТ

<i>Буднік А. О.</i>	Використання мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання інофонів у вищій школі	7
<i>Гао Юань</i>	Зміст і компонентна структура емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва	14
<i>Гнезділова К. М.</i>	Формування корпоративної культури і соціальної зрілості майбутнього педагога	20
<i>Гульчук Т. М.</i>	Робота із вторинними текстами як інструмент формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв	24
<i>Демидова М. Г.</i>	Методика організації самопідготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до педагогічної практики	29
<i>Копусь О. А.</i>	Формування культури професійного спілкування майбутніх учителів засобами інтерактивних методів навчання	35
<i>Лютенко М. Г.</i>	Практичне використання мультимедійних технологій у початковій школі	41
<i>Мартинова Р. Ю., Кордонова А. В.</i>	Методика навчання лінгвістичного аналізу англомовних художніх текстів студентів-філологів	47
<i>Мен Сіан</i>	Модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу у педагогічних університетах	52
<i>Начинова О. В., Траченко О. О.</i>	Діагностика дислексії у дітей молодшого шкільного віку	58
<i>Новська О. Р., Кун Цзийн</i>	Феномен проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва	63
<i>Реброва О. Є., Пань Сіной</i>	Сутність та структура підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів	68
<i>Тадеуш О. Х., Веремій К., Маріна М. С.</i>	Активізація міждисциплінарних зв'язків як умова формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики	74
<i>Хижняк І. А.</i>	Розвиток мовлення інофонів на заняттях з літератури інноваційними методами навчання	81
<i>Черненко Н. М.</i>	Підготовка майбутніх менеджерів освіти до ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності	86
<i>Шпаляренко Ю. А.</i>	Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО	90
<i>Яновська Л. Г.</i>	Формування професійної усталеності майбутніх музейних педагогів у закладах вищої освіти	97
<i>Яновський А. О.</i>	Формування культури ефективного та безпечного використання інтернет середовища у майбутніх учителів із використанням технології веб-квестів	102

CONTENTS

<i>Budnik A.</i>	The uses of the language portfolio as a means of reflexive training of foreign students at the higher school	7
<i>Gao Yuan</i>	Content and component structure of emotional intelligence of the future musical art teachers	14
<i>Gnezdilova K.</i>	Formation of prospective teachers' corporate culture and social maturity	20
<i>Gulchuk T.</i>	The work with secondary texts as a tool to form the text-creating competence of the future navigators	24
<i>Demydova M.</i>	Methods facilitating musical art teachers' self-training for teaching practice	29
<i>Kopus O.</i>	Formation of the future teachers' culture to professionally communicate by means of interactive teaching methods	35
<i>Liutenko M.</i>	Peculiarities of practical use of multimedia technologies in primary school	41
<i>Martynova R., Kordonova A.</i>	The methodology of teaching students-philologists linguistic analysis of english literary texts	47
<i>Meng Xiang</i>	The formation model of the future vocal teachers' artistic and communicative experience in pedagogical universities	52
<i>Nachinova E., Trachenko O.</i>	Diagnostics of dyslexia among primary school children	58
<i>Novska O., Kun Ziyang</i>	The phenomenon of the project thinking demonstrated by the future musical art teachers	63
<i>Rebrova O., Pan Xing Yu</i>	The essence and structure of the musical art bachelors' preparedness for developing pupils' audial culture	68
<i>Tadeush O., Veremiy K., Marina M.</i>	Activation of interdisciplinary connections as a condition for the formation of the of future physics teachers' self-education competence	74
<i>Khyzhniak I.</i>	Development of the speech of non-native speaker students with the help of innovative teaching methods at the literature classes	81
<i>Chernenko N.</i>	Training of the future educational managers in taking of administrative decisions under conditions of uncertainty	86
<i>Shpaliarenko Yu.</i>	Ways of forming future primary school teachers' citizenship competence in the educational process of HEI	90
<i>Yanovskaya L.</i>	Formation of professional sustainability of the future museum pedagoges in higher education institutions	97
<i>Yanovskiy A.</i>	Forming the future teachers' culture of efficient and safe use of the internet environment with the help of the web quest technologies	102

УДК: 811.161.2'2161.2

Анжела Олександрівна Буднік,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янського мовознавства,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
бул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
ORCID 0000-0001-6345-5801

ВИКОРИСТАННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСОБУ РЕФЛЕКСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОФОНІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті уточнено поняття мовне портфоліо, запропоновано структуру мовного портфоліо інофона під час вивчення української мови як іноземної, проаналізовано основні завдання та функції мовного портфоліо студента-іноземця. Доведено, що для створення будь-якого виду портфоліо важливими є роздуми не тільки над запропонованими студентом-іноземцем завданнями, але й рефлексія його щодо способів роботи, послідовності дій.

Ключові слова: Європейське мовне портфоліо, мовне портфоліо, компоненти мовного портфоліо, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, рефлексія, українська мова як іноземна.

Сьогодні Україна залишається однією із популярних країн для навчання іноземців. Це, передусім, окреслює пріоритетність освіти, розвиток соціокультурної, полікультурної, комунікативної, лінгвокраїнознавчої, дискурсивної компетенцій, методику впровадження нових освітніх технологій в освітній процес, застосування інформаційно-комунікативних технологій навчання мови іноземних студентів на різних етапах як вузівської, так і довузівської підготовки. Нові інформаційно-технічні зміни у суспільстві, усвідомлення того, що показником високого рівня навчальних здобутків на всіх щаблях освіти є не репродукція інформації, що була отримана під час навчання у закладах вищої освіти, а знання та вміння, які є необхідними для успішної реалізації життєвих та професійних стратегій як під час навчання, так і після отримання вищої освіти – все це вимагає нових підходів до навчання та оцінювання інофонів, для пошуку та використання нових форм та методів навчання. Останнім часом все більше впроваджуються в освітній процес європейські стандарти навчання, навчання за спільними програмами, нові освітні технології, питоми форми та методи навчання тощо. Значної уваги заслуговує створення сприятливих умов для реалізації академічної мобільності студентів і викладачів, що сприяє інтеграції вітчизняних закладів вищої освіти в науковий процес. Саме тому все актуальніше постає питання оновлення та модернізації освітніх програм для іноземних студентів, зокрема у відповідності до загальноєвропейських стандартів, упровадження яких значно розширить конкурентоспроможність вітчизняних закладів вищої освіти у порівнянні з європейськими. Традиційно укладена система контролю та оцінювання стала обмежувачем щодо розвитку поведінкових навичок, ключових компетенцій, умінь реагувати відповідно до комунікативних тактик і стратегій, які на сьогодні притаманні вищій освіті та подальшій професійній діяльності.

Обрана тема дослідження зумовлена деякими чинниками, а саме: необхідністю постійно знаходити дієві засоби оцінювання різних видів виконуваних робіт, необхідністю студентами-іноземцями самостійно здобувати та систематизувати необхідні знання, вміння розв'язувати комунікативні завдання відповідно до ситуацій спілкування. У закладах вищої освіти в Україні навчаються іноземні громадяни державною мовою, яка для цих студентів є іноземною. В Університеті Ушинського іноземні студенти навчаються за інтегрованими освітніми програмами з української мови як іноземної. Адже вивчення мови для іноземних студентів-нефілологів, які навчаються в Україні, є підґрунтям професійної підготовки за обраною спеціальністю, а сама мова – засобом отримання освіти, тому основним завданням на заняттях з української мови як іноземної є формування у студентів мовленнєвих умінь і навичок у тих видах і формах спілкування, на яких базується освітня діяльність. Комунікативна мета навчання залишається для інофонів основною, оскільки й освітня й виховна цілі реалізуються за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою. Комунікативна мета досягається шляхом формування у студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, усне мовлення, писемне мовлення), забезпечуючи їм можливість спілкування в україномовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття спеціальності (Єдина типова навчальна програма, 2009: с. 4, с. 6).

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти виокремлюють шість рівнів володіння іноземною мовою, що були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Testers in Europe): *інтродуктивний* (Breakthrough або A1), *середній* (Waystage або A2), *рубіжний* (Threshold або B1), *просунутий* (Vantage або B2), *автономний* (Effective Operational Proficiency або C1) і *компетентний*

(Mastery або C2) (Common European Framework; Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної). Вони охоплюють проміжок від базового до майже бездоганного рівня володіння мовою, а отже, на них зорієнтовані навчально-методичні посібники з будь-якої європейської мови, методичні вказівки до вивчення певних тем, написання наукових робіт, довідники, словники, тести тощо. Система володіння українською мовою як іноземною розроблялась під егідою Ради Європи й у відповідності до рекомендацій «Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference. Council for Cultural co-operation, Educational committee, Strasbourg, 1996» та з урахуванням рекомендацій ALTE (Common European Framework, 1996).

Різні аспекти методики навчання іноземних громадян розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, зокрема Є. Басніним, Т. Дементьєвою, Н. Булгаковою, С. Вишняковим, І. Скутельчук та іншими. Проте сфера дослідження більше зосереджувалась на потребі осмислити та проаналізувати особливості адаптації іноземних студентів, на специфіці організації навчання різних дисциплін на підготовчих факультетах та під час самостійної роботи. Питомим і фактично не дослідженим залишається питання формування креативних здібностей студентів-іноземців, розкриття їхнього творчого потенціалу. Й у цьому аспекті варто згадати про метод портфоліо (В. Загвоздкіна, І. Калмикова, М. Остренко, Т. Новикова, Н. Barrett, E. Book, D. Niguidula, D. Sweet), який останнім часом все активніше застосовується у школах, проте залишається непоцінованим у роботі зі студентським колективом. Дослідженням упорядкування та використання мовного портфоліо під час навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах займалися такі науковці: Н. Алмазова, І. Беженар, Н. Гальскова, Д. Ісаєва, О. Карп'юк, Л. Лабазіна, З. Никитенко, І. Осадча, Ю. Пасов, Є. Полат, І. Юдіна, Л. Ягенич, Р. Aarts, R. Broeder, A. Dobson, F. Goullier, P. McLagan, D. Little, O'Malley J. Michael, M. Muller, T. Oliinyk, P. Pavlow, R. Perclova, L. Pierce, R. Scharer, J. Trim. Вони теоретично обґрунтували деякі положення щодо функціонального використання методу мовного портфоліо для оцінювання знань з англійської мови з урахуванням педагогічних інновацій, модернізації змісту освіти, форм та методів навчання іноземної мови загалом. Щодо студентської аудиторії, то переважна кількість досліджень скерована на використання Європейського мовного портфоліо при підготовці майбутніх економістів (С. Ніколаєва, О. Плохотнюк, Н. Ягельська) чи юристів (Л. Ягенич). Незважаючи на достатнє теоретичне висвітлення портфоліо з іноземних мов, питання обґрунтування, розробки і використання мовного портфоліо з української мови лише починає привертати увагу науковців (О. Проселкова, І. Джуган, Н. Моргунова), а використання портфоліо з української мови як іноземної у іншомовному

студентському середовищі у закладах вищої освіти України не знайшло ще активного розгляду.

Метою статті є теоретичне обґрунтування моделі мовного портфоліо, яке використовується як додатковий засіб рефлексії іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної. Відповідно до окресленої мети було сформульовано *завдання*: узагальнити досвід використання методу портфоліо науковцями різних країн, виокремити ефективні умови використання цього методу в оцінюванні знань та вмінь студентів-іноземців, визначити та окреслити рівні реалізації мовного портфоліо під час вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна», експериментально перевірити використання запропонованої інформаційно-комунікативної технології мовного портфоліо у практиці викладання української мови як іноземної.

Використання портфоліо у закладах вищої освіти нашої держави ще малодосліджене, детальніше цю проблему проаналізовано в одній з розвідок (Буднік, 2016). Як уже зазначалося, існує безліч визначень поняття «портфоліо». Під портфоліо насамперед розуміємо новий підхід до навчання, під час якого формується зовсім інша (у порівнянні з усталеними методиками навчання) взаємодія між викладачем та студентом, у ході якої визначаються нові завдання та критерії оцінки знань (Загальноєвропейські рекомендації, 2003: 473). Основним призначенням портфоліо є презентація всіх своїх здібностей. Педагогічний та дидактичний аспекти у портфоліо скеровані не на знання та вміння взагалі, а насамперед на знання та вміння з кожної окремої теми, розділу, на об'єднання якісного та кількісного оцінювання, на формування соціокультурної та мовних компетенцій, і відповідно, на підвищення самооцінки.

Нагадаємо, що Європейське мовне портфоліо (European Language Portfolio) було розроблене й апробоване Відділом мовної політики при Раді Європи у Страсбурзі 1998-2000 рр. з метою стандартизації вимог до вивчення іноземних мов громадянами європейських країн і підтримання розвитку полікультурності та полімовності. Загалом, понад як у 15 країнах Європейського Союзу мовне портфоліо пройшло успішне випробування, але в Україні було презентовано тільки у 2003 році. Європейське мовне портфоліо передбачає три основні рівні володіння іноземною мовою та мовленнєвими компетенціями – А, В, С. Рівні визначаються за основними видами мовленнєвої діяльності: розуміння (усної форми мови – аудіювання та письмової – читання); говоріння (монолог як форма продуктивного говоріння або діалог як інтерактивне говоріння); письмо як окремий продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують три обов'язкові компоненти мовного портфоліо: мовний паспорт (Language Passport); мовна біографія (Language Passport); досьє (Dossier) (Загальноєвропейські рекомендації, 2003; Загальноосвітній стандарт; Концепція мовної підготовки іноземців, 2011). Зауважимо, що Європейський мовний портфель – це безпосереднє

впровадження європейських мовних стандартів – практичне формулювання освітніх цілей та оцінювання рівня володіння іноземною мовою за допомогою дескриптів, розроблених Радою Європи у відповідності до Загальноєвропейської рівневої шкали.

У рекомендаціях Ради Європи зазначається, що ідея введення мовного портфоліо покликана знизити рівень формалізації процесу рефлексії, а на основі додаткової інформації про іншомовний освітній досвід, сприятиме більш об'єктивному та адекватному оцінюванню знань, реальному співвідношенню регіональних та національних систем оцінювання відповідно до міжнародних стандартів оцінювання (Common European Framework).

Услід за визначенням Н. Коряковцевої, яке вважаємо найбільш влучним та точним, під *мовним портфоліо (мовним портфелем)* розуміємо пакет робочих матеріалів, які є тим чи тим результатом освітньої діяльності того, хто навчається, з оволодіння іноземною мовою, а також надає можливість тому, хто навчається, та викладачеві можливість самостійно чи разом аналізувати та оцінювати об'єм роботи та спектр досягнень того, хто навчається, у галузі вивчення іноземної мови та культури, динаміку оволодіння виучуваною мовою у різних аспектах (Коряковцева, 2002).

Зауважимо, що при укладанні мовного портфоліо враховуються принципи комунікативного навчання, запропоновані Є. Пассовим: *принцип мовленнєвої спрямованості освітнього процесу* (на практичному занятті при виконанні завдань здійснюється практичне використання мови для досягнення комунікативної мети), *принцип індивідуалізації навчання* (враховуються особливості студента-інофона як особистості, тобто його здібності, здатність до рефлексії, уміння здійснювати як освітню, так і комунікативну діяльність), *принцип функціональності* (добирання лексичного та навчального матеріалу відповідно до комунікативної мети), *принцип ситуативності* (навчання українській мові здійснюється шляхом занурення у комунікативні ситуації та проблеми спілкування тотожні з життєвими), *принцип новизни* (тема, об'єкт, умови, мета спілкування постійно змінюються у потоці комунікації) (Пассов, 2015). А отже, навчання української мови як іноземної здійснюється з мінімальною опорою на мову-посередник чи рідною мовою студента (вивчення фонетики, артикуляційного апарату, правильна постановка звуків здійснюються через мову-посередник чи рідною мовою студента).

Відповідно до зазначених принципів комунікативного навчання мовне портфоліо з української мови як іноземної складається із виконаних інофонами оригінальних креативних робіт, мовного матеріалу та автентичних текстів дотичних виучуваним темам. Відповідний матеріал обирається студентом-іноземцем самостійно. Під час вивчення наукового стилю мовлення на 4 курсі в теку збираються зразки оформлення документів, ділової кореспонденції, кліше телефонної розмови,

стали звороти, що використовуються при написанні наукових статей та тез, анотацій та реферуванні тощо. *Мета такого мовного портфоліо* визначається як допомога іноземним студентам у засвоєнні, систематизації, узагальненні та запам'ятовуванні мовного матеріалу (граматичного та лексичного). *Основні завдання мовного портфоліо* – практичне оволодіння системою та принципами функціонування української мови як іноземної щодо використання їх відповідно до комунікативної мети та ситуації, робота з автентичними текстами, пошук та виокремлення необхідної інформації; а *основними функціями* вбачаємо постійну підтримку навчальної мотивації студента-іноземця та розвиток навичок рефлексійної та оцінної діяльності інофона.

Оскільки мовне портфоліо складається та перевіряється у межах дисципліни «Українська мова як іноземна», що викладається для іноземних студентів, то і структура і зміст роботи можуть варіюватися в залежності від комунікативного чи некомунікативного типу інофона, вікових особливостей іноземців, мовної підготовки іноземців, від особливостей комплектування груп тощо. Розглянемо структуру та зміст мовного портфоліо на прикладі дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних громадян, що вивчають українську мову на основних факультетах нефілологічного профілю закладів вищої освіти України III-IV рівнів акредитації обсягом 702 години (бакалаврат, 7 навчальних семестрів). Дисципліну презентовано 14 основними (*Місто навчання студента, Рідне місто студента, Вищий освітній заклад, де навчається студент, Майбутня професія студента, Україна (державний та економічний устрій), Рідна країна студента (державний та економічний устрій), Система освіти в Україні, Система освіти в країні студента, Київська Русь, Київ – столиця України, Столиця країни студента, Шевченко Т. Г. – поетичний символ України, Українські традиції та звичаї, Традиції та звичаї країни студента*) та 8 додатковими (*З історії слов'ян, Світова економічна система, Інтеграція України до європейського освітнього середовища, Болонська конвенція й освітня система України, Глобальні проблеми людства, Моральна відповідальність науковця XXI століття, Видатні українські науковці, Україна очима іноземця, Молодь світу*) комунікативними модулями. Відповідно, мовне портфоліо складається із 22 розділів, кожен з яких відповідає певній темі навчальної дисципліни. Кожен розділ (тема) складається зі словника до запропонованої теми, списку мовних кліше, граматичних конструкцій, результатів проектної роботи, автентичних матеріалів з теми, ілюстративного матеріалу тощо.

Мовне портфоліо студента-іноземця на завершальному етапі (7 семестр) має такий вигляд: зміст, портфоліо з перерахуванням його основних елементів, вступ із чітко сформульованою метою та завданнями, стислим описом мовного портфоліо, самоаналіз та самооцінювання власно виконаної роботи. Можемо дійти висновку, що мовне

портфоліо це той інструмент самооцінки та власного пізнавального і креативного досвіду студента-іноземця, рефлексії його освітньої діяльності, комплект самостійних робіт, що складається з трьох частин – паспорта (відображення комунікативної та не комунікативної компетенції, відомості про

міжкультурні контакти тощо), мовної біографії, досє. У мовному портфоліо інофона обов'язковим елементом є і таблиці для самооцінки. Як один із варіантів рефлексійної таблиці пропонуємо таблицю 1.

Таблиця 1.

Рівень рефлексії	Вираження власної позиції	Встановлення взаємозв'язків рефлексії	Презентація матеріалу	Відповідність чітко окресленим правилам оформлення мовного портфоліо
Високий рівень дотримання вимог	Мовне портфоліо демонструє адекватне на достатньому рівні розуміння певної проблеми, переконливо презентує власну позицію, пропонує інші погляди на проблематику за потреби	Ілюстративний матеріал рефлексії має чіткі вступ і висновки, обґрунтовано актуальність, проблематику; логічні переходи від однієї частини до іншої, таблиці, схеми, діаграми тощо мають закріплені позиції у мовному та мовленнєвому матеріалі	Оригінальність подання матеріалу, дотримання власного стилю мовлення	Використання урізноманітненого словникового складу, дотримання граматичних норм, нетипове оформлення мовного портфоліо
Достатній рівень дотримання вимог	Мовне портфоліо демонструє розуміння певної проблеми, може презентувати власну позицію, розглядає інші погляди на проблематику (1-2)	Ілюстративний матеріал рефлексії має вступ і висновки, окреслено проблематику; переходи від однієї частини до іншої логічні, використано таблиці, схеми, діаграми тощо	Витримано необхідний стиль мовлення, мовні кліше	Охайне оформлення мовного портфоліо із мінімальною кількістю помилок
Наближений рівень до дотримання вимог	Не чітко окреслені головні елементи мовного портфоліо, позиція інофона не має чітких цільових настанов	Ілюстративний матеріал рефлексії має вступ і висновки, інофон намагається встановити взаємозв'язки між частинами мовного портфоліо	Стиль мовлення неоднорідний, невеликий лексичний запас, використання елементарних та одноманітних мовних виразів	Поодинокі граматичні помилки, що заважають розумінню матеріалу в цілому, типове оформлення мовного портфоліо
Згідно з вимогами потребує доопрацювання	Не представлена власна позиція чи обмежена, немає цільових настанов	Відсутні деякі елементи структури портфоліо, теоретичний та практичний матеріал не взаємодіють	Використання примітивного лексичного запасу	Структура мовного портфоліо потребує корегування, чимало граматичних та стилістичних помилок, обмежений словниковий запас

Співпраця із викладачем сприяє формуванню наукового мовлення у студента-іноземця. Доречним є виділення окремої рубрики у мовному портфоліо: «Зауваження та пропозиції», куди викладач записує свої коментарі щодо роботи інофона. Проте слід пам'ятати, що лише студент вирішує, які саме матеріали він додає у своє мовне портфоліо. Визначальним є момент самовизначення, що є передумовою посилення самовідповідальності студента по відношенню до навчання, самостійності в організації системи навчання.

Оцінювання портфоліо складається із двох частин: оцінювання письмових робіт як частини портфоліо та усної презентації проекту. Пропонуємо оцінювати письмові компоненти мовного портфоліо з урахуванням критеріїв: наявність у інофона власного погляду; встановлення внутрішніх взаємозв'язків рефлексії; ступінь обґрунтованості вибору матеріалів та доказовість висновків; спосіб подання інформації (ілюстративність, мова, стиль тощо); відповідність правилам оформлення мовних портфоліо (Budnik, 2017). Наведені вище критерії є

характерними передусім для письмових робіт вміщених у мовне портфоліо. Для оцінювання усної частини портфоліо вироблено чіткі критерії, та розроблено форму, яка заповнюється після виступу кожного іноземного студента. Результати усної та письмової роботи інофона сумуються.

У педагогічному експерименті (2016-2018 роки) з використання мовного портфоліо з української мови як іноземної взяли участь студенти 3-4 року навчання нефілологічних спеціальностей Університету Ушинського. У контрольній групі навчання відбувалося із використанням традиційних форм та методів але за концентричним принципом побудови інтегрованих програм, інофони експериментальної групи у своєму навчанні активно використовували мовне портфоліо. Стартові можливості всіх учасників педагогічного експерименту фактично були однакові. Вибудовуючи теоретичні позиції експериментальної методики навчання, брали до уваги міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, які забезпечуватимуть послідовну та різнобічну роботу з теоретичним та практичним матеріалом з української мови як іноземної, що забезпечувало

двобічний зв'язок між змістовим і понятійним наповненням навчального матеріалу, розвиток рефлексії інофонів.

Наприкінці дослідження було здійснено прикінцевий кількісно-якісний аналіз сформованості здатності до рефлексії в учасників експерименту, що виявив: на високому рівні перебувало 17% інофонів ЕГ, 3% КГ; на достатньому – 42% інофонів ЕГ, 26% КГ; на середньому – 33% інофонів ЕГ, 51% КГ; на низькому – 8% інофонів ЕГ, 20% КГ.

На наш погляд, використання методу мовного портфоліо у роботі з іноземними студентами є доволі ефективним, оскільки розвиває критичне та творче мислення, здатність до самоаналізу, вміння користуватися науковою літературою, обирати аутентичні тексти відповідно до комунікативної мети. Проте метод портфоліо, а мовного портфоліо зокрема, не може бути заміною традиційного навчання. Однак не повністю висвітленими залишаються питання щодо стадій розробки мовного портфоліо, комплексного опису розділів мовного портфоліо та уніфікованої системи оцінювання запропонованого методу.

ЛІТЕРАТУРА

Буднік А., Хижняк І. Лінгводидактичні засади використання методу портфоліо в навчанні іноземних студентів. *Ucrainica VII Současna Ukrajinstika Problémy Jazyka, Literatury A Kultury. Sborník příspěvků z mezinárodní konference VIII. olomoucké sympozium ukrajinstů střední a východní Evropy (Olomouc 25–27.08.2016)*. Olomouc. pp. 572-578.

Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації; [Затверджено МОН України]. Ч. 3 / [за ред. О. Тростинської, Н. Ушакової]. К.: НТУУ «КПІ», 2009. 50 с.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання доктора пед. наук, проф. С. Ніколаєва]. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: А1, А2; В1, В2; С1) [Електронний ресурс] / [укл. : Н. Ніколаєва, Н. Бондарева, А. Дем'янюк та ін.]. Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>. Дата звернення: 01.06.2018

Ушакова Н., Дубічинський В., Тростинська О. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: збірник наукових праць*. Х., 2011. №19. С. 136–146.

Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих

иностранный язык : Пособие для учителей. М.: Изд-во АРКТИ, 2002. 173 с.

Пассов Е. И. Теория методики. Иноязычное образование: организация и управление [Текст]. Липецк: Типография, 2015. Ч. 1. 548 с.

Фатеева И. А., Т. Н. Канатникова. Метод «портфоліо» как приоритетная инновационная технология в образовании: преемственность между средней школой и вузом. *Молодой учёный*. 2012. №12. С. 526-528.

Budnik A. Language Portfolio in Teaching Ukrainian as a Foreign Language. *Science and education*. Odessa, 2017, Vol. 4, pp. 137-142. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-23>

Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved from: www.coe.int/lang-CEFR

Oliinyk R. Portfolio for Young Learners: Objectives, Structure and Types. *Reaching out to Children: All-Ukrainian scientific and practical conference. Conference abstracts*. Horlivka: Publishing House of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, 2005. P. 47–49.

Savignon S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching (Yale University Press, 2002).

Strudler N., Wetzl K. Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*. 2011-2012, Vol. 44(2), pp. 161-173.

REFERENCES

Budnik, A. (2017). Language Portfolio in Teaching Ukrainian as a Foreign Language. *Science and*

education. Odessa, Vol. 4, pp. 137-142. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-4-23> [in English].

Budnik, A. & Khyzhnjak, I. (2016). Linghamvodydaktychni zasady vykorystannja metodu portfolio v navchanni inozemnykh studentiv [Linguodidactic principles of portfolio using the method in teaching foreign students]. *Ucrainica VII Současna Ukrainistika Problemy Jazyka, Literatury A Kultury - Ukrainistics Problem Of Language Literature Culture*. 572-578 [in Ukraine].

Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Language Policy Unit, Strasbourg. Retrieved from: www.coe.int/lang-CEFR [in English].

Fateeva, I.A. & Kanatnikova, T. (2012) Metod «portfolio» kak prioritetnaia innovatsionnaia tekhnologija v obrazovanii: preemstvennost mezhdru srednei shkoloiu i vuzom [Portfolio method as a priority innovative technology in education: continuity between secondary school and university]. *Molodoi uchenyi. – The young scientist*. 12, 526-528. [in Russian]

Koriakovtseva, N.F. (2002). *Sovremennaja metodika organizatsii samostoiatelnoi raboty izuchaiushchikh inostrannyi iazyk [Modern methods of organizing independent work of foreign language learners]*. M. : ARKTI. [in Russian]

Nikolajeva, S. (2003). *Zaghaljnojevropejski rekomendacii z movnoji osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. K.: Lenvit. [in Ukraine].

Nikolajeva, N. & Bondarjeva, N. (Ed.). *Zaghaljnoosvitnij standart z ukrajinskoji movy jak inozemnoji (rivni: A1, A2; V1, V2; S1) [General Standard of the Ukrainian language (levels: A1, A2, B1, B2, C1)]*. Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/141087624>. [in Ukraine].

Oliinyk, T. (2005) Portfolio for Young Learners: Objectives, Structure and Types. *Reaching out to Children: All- Ukrainian scientific and practical conference. Conference abstracts*. Horlivka: Publishing House of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages. pp. 47–49. [in English].

Passov, E.I. (2015). *Teoriia metodiki. Inoiazychnoe obrazovanie : organizatsiia i upravlenie [Theory of methodology. Non-Speaking Education: Organization and Management]*. Lipetck: Tipografii, Vols. 1. [in Russian]

Savignon S. J. *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching* (Yale University Press, 2002). [in English].

Strudler, N. & Wetzel, K. (2011-2012). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*. Vol. 44(2), pp. 161-173. [in English].

Trostynsjoji, O. & Ushakovoji, N. (2009). *Jedyna tyrova navchaljna proghrama z ukrajinskoji movy dlja studentiv-inozemciv osnovnykh fakuljetiv nefilologhichnogho profilju vyshhykh navchalnykh zakladiv Ukrainy III-IV rivniv akredytacii [One typical curriculum in Ukrainian for foreign students basic non-philological faculty profile universities in Ukraine III-IV accreditation]*, Kiev: NTUU «KPU». [in Ukraine].

Ushakova, N. & Dubichynskiy, V. (Ed.) (2011). *Kontsepsiia movnoi pidhotovky inozemtsiv u VNZ Ukrainy [The concept of language training of foreigners in Ukraine Universities]*. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zviazky. Naukovi doslidzhennia. Dosvid. Poshuky: zbirnyk naukovykh prats. – The teaching of languages in higher educational institutions today. Intersubject links. Scientific research. Experience. SEARCH: Collected Works*. 19, 136–146. [in Ukraine].

Анжела Александровна Будник,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры славянского языкознания,

Государственное заведение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
ул. Старопортофранкивска, 26, м. Одесса, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО РЕФЛЕКСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОФОНОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Теоретически обоснованно и уточнено понятие «модель языкового портфолио», которое используется в качестве дополнительного средства контроля и оценивания иностранных студентов в процессе изучения украинского языка как иностранного. Представлена структура языкового портфолио, которое состоит из содержания, портфолио с перечислением его основных элементов, вступления с четко сформулированной целью и заданиями, краткого описания языкового портфолио, самоанализа и самого оценивания собственной выполненной работы. Проанализированы основные задания и функции языкового портфолио студента-иностранца. Определено, что при заключении языкового портфолио учитываются принципы коммуникативного обучения (принцип речевой направленности учебного процесса, принцип индивидуализации учебы, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны). Доказано, что для создания любого вида портфолио важными являются размышления не только над предложенными студенту-иностранцу заданиями, но и рефлексия его относительно способов работы, последовательности действий.

Ключевые слова: Европейское языковое портфолио, языковое портфолио, компоненты языкового портфолио, Общеввропейские Рекомендации языкового образования, уровни владения иностранным языком, виды речевой деятельности, принципы коммуникативного обучения, рефлексия, украинский язык как иностранный.

Angela Budnik,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Slavic Linguistics,
State institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

THE USES OF THE LANGUAGE PORTFOLIO AS A MEANS OF REFLEXIVE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT THE HIGHER SCHOOL

The concept "model language portfolio" which is used in quality an additional tool of control and estimation of foreign students in the course of studying of Ukrainian as foreign is theoretically reasonable and specified. The structure language portfolio is presented that consists of contents, portfolio with transfer of its basic elements, introductions with accurately formulated purpose and tasks, the compressed description language portfolio, introspection and the estimation own the performed work. The main tasks and functions language portfolio the student foreigner are analysed. It is certain that at the conclusion language portfolio the principles of communicative study are considered (the principle of speech orientation of educational process, the principle of individualization of study, the principle of functionality, the principle of a situativnost, the principle of novelty). It is proved that for creation of any kind portfolio reflections not only over the tasks offered the student foreigner, but also his reflection relatively of the modes of work, the sequences of actions are important.

Key words: European language portfolio, language portfolio, components of language portfolio, the All-European Recommendations from Language Education, equal foreign language skills, types of speech activity, the principles of communicative study, a reflection, Ukrainian as foreign.

Рекомендовано до друку: 07.08.2018 р.

ЗМІСТ І КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено висвітленню сутності та змісту поняття «емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва». Визначено роль емоційного інтелекту в досягненні музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації. Розглянуто прояви окресленого феномену в процесі музичного сприймання та художньо-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Виокремлено структурні компоненти емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто атрибутивні характеристики п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, емоційний компонент майбутнього вчителя музичного мистецтва, досягнення музичного твору, музичне сприймання, інтерпретація.

В умовах кардинальних соціокультурних змін, які супроводжуються об'єктивною інтенсифікацією емоційного навантаження на психіку людини у будь-якій сфері життєдіяльності, необхідною для особистості стає здатність адаптуватися до мінливих умов існування, адекватно реагувати на процеси, що відбуваються, розуміти себе, власні емоції, регулювати емоційний стан з метою підвищення власної ефективності у будь-якій сфері життєдіяльності.

Особливого значення розвиток емоційного інтелекту особистості набуває в контексті таких напрямів активності людини, які пов'язані безпосередньо з комунікацією з іншими людьми. Успішність такої діяльності залежить від ефективно налагодженого спілкування, що не можна вважати можливим без уміння створювати необхідний, доцільний для конкретної ситуації, емоційне тло. Це зумовлює підвищення актуальності вивчення проблематики емоційного інтелекту саме в контексті діяльності педагога, діяльність якого має відповідати вимогам ХХІ століття. У цьому аспекті емоційний інтелект відображає інтеграцію емоційних, когнітивних, комунікативних та регулятивних властивостей особистості. Розвинутий емоційний інтелект педагога стає запорукою його професійної ефективності як засіб створення необхідної психологічної атмосфери, налагодження стосунків з учнями, запобігання виникнення стресових ситуацій, а також як умова підвищення власної мотивації на фаховий розвиток і формування високого рівня педагогічного артистизму.

Актуальність дослідження проблеми емоційного інтелекту в контексті діяльності вчителя музичного мистецтва посилюється унікальною емоційно-комунікативною природою музики. Чутливість до широкого спектру емоційних переживань, здатність сприймати, розрізняти й адекватно трактувати емоційні сигнали, художні емоції, закодовані в художньому тексті, а також готовність знаходити шляхи для адекватного вираження й трансляції емоційного контексту

художнього образу, розуміння законів емоційного впливу на слухача, керування власними емоціями в умовах виконання музичного твору й емоціями інших в процесі організації його сприйняття є необхідними інструментами фахової діяльності для вчителя музичного мистецтва, професійна самореалізація якого знаходиться на перетині педагогічних та мистецьких засад.

Науковці вивчають різні аспекти проблематики емоційного інтелекту: місце і роль емоцій у когнітивних процесах (В. Вундт, П. Жане, Т. Рібо, та ін.); системно-функціональну синергію емоцій та інтелекту в регуляції діяльності та спілкування особистості (Л. Аболін, О. Айгунова, І. Андреева, Л. Анциферова, Т. Березовська, О. Власов, Є. Власова, Г. Гарскова, Ю. Давидова, Б. Додонов, К. Ізард, Д. Карузо, О. Леонтєв, Д. Люсін, Дж. Мейер, М. Роберт, П. Селоуей та ін.); осмислення і розуміння суб'єктом власних емоцій, емпатію (І. Андреева, Д. Гоулман, К. Ізард, Є. Ільїн, Є. Рибалко, О. Саннікова, С. Симоненко, О. Чебикін та ін.) тощо. Більшість учених розглядали емоційний інтелект як конгломерат здібностей. Так, Дж. Мейер і П. Селоуей визначили емоційний інтелект як здатність сприймати і усвідомлювати свої та чужі почуття і емоції, розрізняти їх, користуватися цією інформацією для фасилітації мислення і діяльності. Дослідники виокремлювали такі здібності як ідентифікацію емоцій, регуляція та експресія, використання емоційної інформації в мисленні і діяльності (Мейер, Селоуей, 2005).

Проблему фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у системі вищої мистецької освіти вивчали О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Щолокова та інші. Емоційним аспектам музично-педагогічної діяльності, емоційної культури та емоційного досвіду майбутнього вчителя музики досліджували увагу О. Білоус, Г. Дідич, Д. Лісун, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Ростовський, О. Холопова та ін. Утім, проблемі емоційного інтелекту в контексті специфіки діяльності

майбутнього вчителя музичного мистецтва бракує теоретичної та практичної розробленості, що зумовлює *мету статті*: визначення змісту та компонентної структури емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва.

Осягнення природи музичного мистецтва у процесі художньо-педагогічної комунікації ґрунтується на сприйманні та інтерпретації художнього образу. Кожен з означених видів діяльності може бути ефективним тільки за умови спрямованого розвитку емоційного інтелекту всіх учасників музично-педагогічної взаємодії. Розглянемо та проаналізуємо механізм цієї взаємодії.

Сприймання музичного твору поєднує такі специфічні вміння як: уміння аналізувати твір, виділяти окремі образи, визначати засоби його створення, стежити за їхнім розвитком, об'єднувати в певний художній образ окремі враження. Рівень адекватності сприймання музичного образу напряму залежить від індивідуального, емоційного та фахового досвіду, ціннісних орієнтацій слухача. А виникає цей музичний образ, за В. Медушевським, за умови синергійної взаємодії усіх компонентів музичної мови (Медушевський, 1973). В музичних образах, через опосередкованість шляхом звукових вражень, знаходять відбиток різні аспекти картини світу, які оживляють пам'ять почуттів та емоцій особистості. Таким чином, музика розглядається як емоція, виражена у звуковій формі, а її предметом є суб'єктивна система ставлень особистості до явищ оточуючого світу. Сприймання музики, вказував О. Ростовський, це основа пізнання втіленого у музичній мові досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності, а для формування музичного сприймання необхідним є розширення емоційного досвіду слухачів (Ростовський, 2000).

Здатність до музичного сприймання безпосередньо корелює з рівнем емпатії особистості, яка взагалі є передумовою формування професіоналізму педагога. Емпатія у фаховій діяльності вчителя музичного мистецтва має два вектори: перший – формування особистості учня, а другий – інтерпретація й осягнення музичного твору, в процесі чого й відбувається формування особистості учня (Стратан-Артишкова, 2013). Емпатія характеризує здатність до музичного сприймання як внутрішнього компонента процесу осягнення музичного твору і взагалі художньо-педагогічної комунікації, яка, у свою чергу, є системно-інтегрованим утворенням і пронизує всі компоненти фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Отже, емоційний інтелект, як здатність до сприйняття, розуміння, диференціації емоцій, як своїх так і чужих, сприяє підвищенню ефективності музичного сприймання як процесу усвідомлення емоційних кодів, «зашифрованих» у музичній мові.

Розвинутий емоційний інтелект має велике значення в контексті художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва. Адже власну інтерпретаційну концепцію музичного твору він створює на основі вивчення об'єктивних даних

про твір, виходячи з аналізу яких, фахівець, із певним ступенем вірогідності, доходить висновку щодо характеру емоцій, закладених в основу художнього образу. При цьому необхідним стає глибоке розуміння інтерпретатором власних емоцій, адже вони виникають як відгук на почутий музичний фрагмент, здійснюючи емпатійне ототожнення власного психічного стану з психічним станом автора. Таким чином, у процесі художньої інтерпретації відбувається поєднання емоційного досвіду виконавця – інтерпретатора з емоційним досвідом композитора, а коло емоцій, закладених в музичний твір, поширюється за рахунок особистих переживань виконавця (Лісун, 2008).

У процесі художньої інтерпретації твору музичного мистецтва майбутній фахівець занурюється у специфічні особливості репрезентації емоцій і їхнього розвитку в музичному творі, які притаманні певному автору, історичній епосі, стилю, жанру тощо (Росул, 2009). Усвідомлено сприймаючи ці особливості, осягаючи їхні закономірності, майбутній учитель збагачує свій внутрішній світ в емоційному плані, розвиває емоційний інтелект. У широкій перспективі, осягнення творів мистецтва з позицій освоєння емоційної наповненості їхнього змісту перетворюється на особистісну потребу майбутнього вчителя музичного мистецтва, що визначає мотиваційний чинник ефективності його фахової підготовки.

Успіх роботи вчителя музичного мистецтва залежить від його спроможності здійснювати емоційний вплив на учнів і через це формувати їхні духовні потреби, пізнавальну активність (Дорошенко, 2011). Зважаючи на специфіку фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, у контексті художньо-педагогічної комунікації говоримо про специфіку емоційної інформації, закодованої, у цьому випадку, в музичному тексті. Важливо підкреслити, що специфіка емоційного інтелекту вчителя музики полягає в тому, що його діяльність пов'язується з пошуком емоційних кодів музичного твору, їх розпізнаванням, оцінкою, розумінням художньої ідеї, художнього образу як носія емоційних станів композитора, а також донесенням всієї емоційної інформації до інших в адекватній для їхнього рівня сприйняття формі. При цьому важливо зазначити, що емоційна інформація у творі мистецтва складається не з побутових емоцій, а з художніх.

Художню емоцію доцільно розглядати як різновид соціальних емоцій, які втілюються композитором у творі мистецтва в об'єктивованій формі, через семантику художнього тексту. Через осягнення музичного тексту (його сприймання та інтерпретацію) художня емоція набуває нового характеру під впливом емоційного стану та особливостей емоційного досвіду того, хто сприймає або інтерпретує музичний текст. Художня емоція потребує інтелектуальної обробки та передається в процесі творчого акту художньої комунікації через поєднання всіх її форм. І саме художня емоція є основою художнього образу

музичного твору. Отже, вчитель музики має бути готовим виявляти зв'язки між нотним текстом, звуковими інтонаціями та художніми емоціями, об'єктивованими через символічну мову мистецтва, а також володіти вмінням реалізовувати і викликати необхідні емоції в інших через засоби музичної та вербальної інтонації.

На основі проведеного аналізу феномена емоційного інтелекту, зокрема, в контексті фахової підготовки й діяльності майбутнього вчителя музики, вважаємо, що дефініцію «емоційний інтелект майбутнього вчителя музики» доцільно визначити як інтегральне особистісно-фахове утворення майбутнього вчителя музики, яке виявляється у здатності ідентифікувати, розуміти, усвідомлювати емоційні сигнали, використовувати емоційну інформацію через поєднання раціоналізації побутових і художніх емоцій та емоційної обробки художньо-педагогічної інформації в процесі фахової діяльності з метою декодування, регуляції, генерації та трансляції емоційних станів як умови ефективного сприймання та інтерпретації музичного образу.

Для більш глибокого розуміння емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва розглянемо структурні компоненти досліджуваного феномена. Кожний із визначених компонентів поєднує прояви емоційного інтелекту з урахуванням трьох аспектів: *інтраіндивідуального* (розуміння, тлумачення регуляція власних емоцій, зокрема у процесі осягнення музичного твору), *інтеріндивідуального* (розуміння, тлумачення регуляція емоцій *Іншого* (прим. автора), у тому числі *Автора* (прим. автора) та його емоційних кодів), і *метаіндивідуального* (емоційний вплив на інших у процесі художньо-педагогічної комунікації через осягнення емоційних кодів музичного твору). Вважаємо необхідним виокремити в структурі емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики п'ять пов'язаних між собою компонентів: ціннісно-актуалізаційний, перцептивно-емпатійний, інтерпретаційно-пізнавальний, комунікативно-творчий та рефлексивно-регулятивний.

Ціннісно-актуалізаційний компонент емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики уможливує сприйняття емоцій (власних, Іншого, закодованих в музичній інтонації) як цінності, передбачає формування особистісно-ціннісного ставлення до фахової підготовки через самоактуалізацію і усвідомлення власних емоцій як внутрішнього розвивального ресурсу. Осягнення творів мистецтва з позицій засвоєння емоційної наповненості їхнього змісту, вимагає проникнення на глибинні рівні власної свідомості та свідомості іншої особистості, що з часом перетворюється на особистісну потребу, утворювальний чинник пізнавального процесу. В процесі художньо-комунікативної взаємодії студент учиться сприймати в емоційному ключі не тільки феномени мистецтва, а й усе розмаїття проявів буття. Реалізація потреби особистості у знаходженні емоційного змісту явищ буття і явищ мистецтва шляхом наділення їх індивідуально-неповторними

емоційними смислами сприяє олюдненню навколишнього світу, подоланню відчуженості окремої людини від загальнолюдського соціокультурного контексту життєдіяльності. Означений компонент емоційного інтелекту майбутнього вчителя музики виступає рушієм механізмом внутрішньо особистісних джерел саморозвитку студента в обраній галузі навчання, емоційно-ціннісного спрямування художньої взаємодії.

Перцептивно-емпатійний компонент передбачає відчуття на емоційному рівні художньої інформації, сприйняття (у тому числі на інтуїтивному рівні) художніх емоцій, а також проявів емпатії, у тому числі художньої, вживання, відповідність емоційному стану інших і адекватність емоційних реакцій в емоціогенних ситуаціях педагогічної взаємодії, ототожнення власного емоційного стану з емоційними кодами музичного твору. Емпатійне сприймання музичного твору в процесі його художньо-виконавського опрацювання має емоційний суб'єктивний характер, оскільки майбутній учитель музики звертається до власного емоційного досвіду, наділяючи художній образ музичного твору тими емоціями, які йому довелося пережити особисто. У такому випадку у слухача виникає той емоційний стан, який композитор прагнув викликати своїм твором, але переломлений через індивідуальну призму переживань слухача, які є глибоко індивідуальними, неповторними й особистісними. Отже, з одного боку, в процесі сприймання слухач засвоює естетичну інформацію, що міститься у творі, а з другого, накладання на сприйнятий життєвий і художній досвід веде до пізнання нового змісту, який виходить за межі вираженого в музиці, що пов'язується з інтерпретаційно-пізнавальним компонентом.

Інтерпретаційно-пізнавальний компонент включає в себе здатність до аналізу емоційно навантажених сигналів, декодування й усвідомлення емоцій у музичній мові через порівняння із власним емоційним досвідом, оцінку емоційних проявів через зчитування емоційних сигналів інших учасників художньо-педагогічної взаємодії, здатність до пізнання і вербалізації емоцій засобами художнього мовлення на шляху розширення емоційного досвіду. Слід зазначити, що свідоме наділення художнього образу певними емоційними характеристиками, аналіз художніх емоцій закладених до музичного твору в інтерпретаційному процесі набуває ознак творчого процесу когнітивного стилю, що характерно для музично-педагогічної діяльності, яка реалізується на перетині творчих та інтелектуальних засад. Розуміння ж цих художніх емоцій та власних емоцій, які виникають як відгук на них, нерозривно пов'язане з емпатійним сприйняттям, з ототожненням внутрішнього світу автора зі своїм власним, що перетинається з попереднім компонентом.

Комунікативно-творчий компонент зумовлює здатність до створення необхідної емоційно забарвленої атмосфери для глибокого

сприйняття музичного твору, його емоційно-образного навантаження, фасилітацію для збільшення ефективності педагогічно-розвивального впливу, створення власного доцільного емоційного стану, необхідного для успішної діяльності, адекватний прояв емоцій та реалізація емоційно-динамічної драматургії у процесі виконання музичного твору як аспекту художньо-творчої самореалізації. Учителю музичного мистецтва у процесі фахової підготовки вчиться сприймати й передавати художній зміст музичного твору комплексно. Цей комплекс характеризується не лише поєднанням у свідомості особистості певних музично-виконавських та мистецьких знань, а й цілісністю його сприйняття в контексті педагогічного процесу. Фахівець має працювати над створенням такого емоційного контексту заняття, який відповідав би специфіці емоційного змісту художнього образу музичного твору, що вивчають. Здатність генерувати натхненність на заняттях, насичувати їх художніми емоціями мають бути неодмінними складниками формування творчої особистості і шляхом творчої самореалізації майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

Рефлексивно-регуляційний компонент передбачає самоаналіз і оцінку власних емоційних реакцій, відсторонення від власного емоційного стану з метою аналізу й регуляції, усвідомлене здійснення якісних позитивних змін у власній діяльності через рефлексивний аналіз успішності, розуміння зворотного емоційного зв'язку в процесі

художньої комунікації як джерела саморозвитку, а також подолання стресових ситуацій через збільшення емоційного самоконтролю.

Отже, теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє встановити, що емоційний інтелект майбутнього вчителя музики – це інтегральне особистісно-фахове утворення майбутнього вчителя музики, яке виявляється у здатності ідентифікувати, розуміти, усвідомлювати емоційні сигнали, використовувати емоційну інформацію через поєднання раціоналізації побутових і художніх емоцій та емоційної обробки художньо-педагогічної інформації в процесі фахової діяльності з метою декодування, регуляції, генерації та трансляції емоційних станів як умови ефективного сприймання та інтерпретації музичного образу. Емоційний інтелект є необхідною якістю для ефективного здійснення вчителем музики його фахової діяльності, адже розвинутий емоційний інтелект має позитивний вплив на всі аспекти досягнення музичного твору в процесі художньо-педагогічної комунікації.

Досліджуваний феномен має п'ять поєднаних між собою структурних компонентів: ціннісно-актуалізаційний, перцептивно-емпатійний, інтерпретаційно-пізнавальний, комунікативно-творчий, рефлексивно-регуляційний. Подальші наукові розвідки у контексті визначеної проблеми здійснюватимуться у методологічному напрямку, з метою встановлення наукових підходів і принципів ефективного розвитку емоційного інтелекту в майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЛІТЕРАТУРА

Дорошенко Т. Емоційна культура як складова професійної культури майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*. 2015. № 7. С. 62-66.

Лісун Д. В. Інтерпретація музичного твору як засіб розвитку емоційної сфери творчої особистості музиканта-виконавця. Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. Харків: Курсор, 2008. Вип. 34. С. 101–108.

Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса. *Советская музыка*. 1973. № 3. С. 27.

Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : Навч. – метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. 216 с.

REFERENCES

Doroshenko, T. (2015). Emotsiyna kul'tura yak skladova profesiiynoi kul'tury maybutn'oho vchytelya muzyky. [Emotional culture as a component of the professional culture of the future teacher of music]. *Molod' i rynek. [Youth and the market]*. Vol. 7. pp. 62-66. [in Ukrainian].

Lisun, D.V. (2008). Interpretatsiya muzychnoho tvoruu yak zasib rozvytku emotsiynoi sfery tvorchoyi osobystosti muzykanta-vykonavtsya. [Interpretation of a musical work as a means of developing the emotional

Rosul T. Педагогічна інтерпретація музичного образу в процесі підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2009. № 16–17. С. 165. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009R_osul.pdf

Стратан-Артишкова Т. Емпатія в процесі композиторсько-виконавської творчості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. : Педагогічні науки*. 2013. №. 120. С. 307-312.

Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence [Electronic resource]. – 2005. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

sphere of a creative personality of a musician-performer]. *Pedahohika ta psykhohohiya. [Pedagogics and psychology]*. Kharkiv: Cursor. Vol. 34. pp. 101-108. [in Ukrainian].

Mayer, J.D. & Salovey, P. (2005). Emotional intelligence. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Medushevskiy, V.V. (1973). K probleme semanticheskogo sintaksisa. [To the problem of

semantic syntax]. Sovetskaya muzyka. [Soviet music]. Vol 3. pp. 27. [in Russian].

Rostovs'kyu, O.YA. (2001). *Metodyka vykladannya muzyky v pochatkoviy shkoli. [Methodology of teaching music in elementary school]*. Ternopil: Educational Book Bogdan. [in Ukrainian].

Rosul, T. (2009). Pedahohichna interpretatsiya muzychnoho obrazu v protsesi pidhotovky maybutnikh vchyteliv muzyky. [Pedagogical interpretation of musical image in the process of preparing future music teachers]. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu : «Pedahohika. Sotsial'na robota». [Scientific herald of Uzhgorod National University: "Pedagogy. Social work"]. Vol. 16-17.

Retrieved from <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009R/osul.pdf> [in Ukrainian].

Stratan-Artyshkova, T. (2013). Empatiya v protsesi kompozytors'ko-vykonavs'koyi tvorchosti maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva. [Empathy in the process of composer-performing creativity of the future teacher of musical art]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka: Pedahohichni nauky. [Scientific notes of the Volodymyr Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University: Pedagogical sciences]*. Vol.120. pp. 307-312. [in Ukrainian].

Гао Юань,

аспирантка факультета музикального и хореографического образования,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

СОДЕРЖАНИЕ И КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Данная статья посвящается исследованию, определению сущности, содержания и компонентной структуры эмоционального интеллекта будущих учителей музыкального искусства. Определено, что эмоциональный интеллект играет значительную роль в постижении музыкального произведения в процессе художественно-педагогической коммуникации и оказывает позитивное влияние как на восприятие так и на художественную интерпретацию музыкального произведения. Эмоциональный интеллект, как способность к восприятию, пониманию, дифференциации эмоций, способствует повышению эффективности художественной коммуникации как процесса осознания и постижения эмоциональных кодов, зашифрованных в музыкальном языке.

В статье рассмотрена сущность художественных эмоций, которые понимаются как разновидность социальных эмоций. Через постижение музыкального текста художественная эмоция приобретает новый характер под влиянием эмоционального состояния и особенностей эмоционального опыта воспринимающего или интерпретатора.

Эмоциональный интеллект будущего учителя музыкального искусства определяется как интегральное личностно-профессиональное образование, которое выражается в способности идентифицировать, понимать, осознавать эмоциональные сигналы, использовать эмоциональную информацию через сочетание рационализации бытовых и художественных эмоций. Выделены структурные компоненты эмоционального интеллекта будущего учителя музыкального искусства. Рассмотрены атрибутивные характеристики пяти взаимосвязанных между собой компонентов: ценностно-актуализационного, перцептивно-эмпатийного, интерпретационно-познавательного, коммуникативно-творческого, рефлексивно-регуляционного.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональный интеллект будущего учителя музыкального искусства, постижение музыкального произведения, музыкальное восприятие, интерпретация.

Gao Yuan,

postgraduate student,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

CONTENT AND COMPONENT STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS

This article is devoted to the study regarding the determination of the essence, content and component structure of the emotional intelligence of the future Musical Art teachers. It has been determined that emotional intelligence plays a significant role in the comprehension of a musical work in the process of art and pedagogical communication as well as has a positive influence on perception and artistic interpretation of musical works. Emotional intelligence, as the ability to perceive, understand, differentiate emotions, facilitates the effectiveness of

artistic communication as a process of awareness and understanding of emotional codes encrypted in the musical language.

The article deals with the essence of artistic emotions, which are understood as a variety of social emotions. Through the comprehension of the musical text, the artistic emotion acquires a new character under the influence of the emotional state and the peculiarities of the emotional experience of a recipient or an interpreter.

The emotional intelligence of the future Musical Art teacher is defined as an integral person- and profession-targeted education, which is expressed in the ability to identify, understand, be aware of emotional signals, use emotional information through a combination of rationalization of household and artistic emotions. The structural components of the emotional intelligence of the future Musical Art teacher are singled out.

The attributive characteristics of five interrelated components are considered: value-actualizing, perceptual-empathic, interpretative-cognitive, communicative-creative, reflexive-regulatory.

Key words: *emotions, emotional intelligence, emotional intelligence of the future Musical Art teacher, comprehension of a musical work, musical perception, interpretation.*

Рекомендовано до друку: 21.08.2018 р.

УДК: 378.22:005.73:316.42 (045)

Кіра Миколаївна Гнезділова,
 доктор педагогічних наук, професор,
 професор кафедри педагогіки вищої школи
 і освітнього менеджменту,
 Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького,
 бульвар Шевченка, 81, м. Черкаси, Україна

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ І СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У зв'язку з реформаційними й модернізаційними процесами у вітчизняній освіті порушуються питання підготовки майбутніх педагогів, які будуть здатні швидко адаптуватися у різних соціальних середовищах. Важливим чинником у швидкості перебігу цього процесу відіграє соціальна зрілість і рівень сформованості власної корпоративної культури педагога. У статті автором доведено, що соціальна зрілість майбутнього педагога як ступінь розвитку його особистості сприяє формуванню власної корпоративної культури у закладі вищої освіти.

Ключові слова: соціальна зрілість, корпоративна культура, майбутній педагог, особистісний потенціал педагога, соціальне середовище.

Розвиток сучасного суспільства вимагає проведення реформування всієї системи вітчизняної освіти. Беззаперечним є положення, сформульоване у праці дослідників: «... система освіти – один із основних чинників трансформації українського суспільства, запорука його входження у світовий соціокультурний контекст, а модернізація цієї системи передбачає здійснення цілого комплексу заходів, який слугує механізмом переведення освітньої галузі на якісно новий рівень» (Олексенко, Васюк, 2017:127).

У період реформування й модернізації всіх ланок системи вітчизняної освіти актуальності набувають питання, пов'язані з необхідністю формування й розвитку як корпоративної культури освітнього закладу, так й власне корпоративної культури представників освітньої спільноти. Необхідність бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг спонукають навчальні заклади до вибору стратегій подальшої своєї діяльності у напрямі запровадження інновацій і підприємництва.

Корпоративна культура, на думку багатьох дослідників і менеджерів у галузі освіти, є тим управлінським механізмом, який уможливує інтеграцію колективу для переорієнтації діяльності всього освітнього закладу. По суті корпоративна культура освітньої організації виконує дві основні функції: адаптація до змін у сучасному соціально-економічному середовищі і внутрішня інтеграція для ефективної діяльності закладу і досягнення результатів. Проте ефективність внутрішньої інтеграції залежить від рівня сформованості корпоративної культури кожного представника освітньої спільноти закладу.

Сприятливим чинником для формування корпоративної культури майбутнього педагога є освітнє середовище (як поєднання педагогічного й соціального середовищ) закладу вищої освіти. Саме воно сприяє розкриттю і розвитку особистісного потенціалу особистості майбутнього фахівця, а отже, й розвитку його соціальної зрілості. Зважаючи

на це, виникає цілком слушне запитання щодо взаємозв'язку цих двох процесів: формування соціальної зрілості особистості майбутнього педагога і його корпоративної культури.

Проблемам реформування й модернізації вищої освіти, професійної підготовки майбутніх педагогів присвячено праці В. Андрушенка, І. Беха, Н. Гузій, М. Євтуха, Н. Кічук, Л. Кондрашової, А. Кузьмінського, З. Курлянд, В. Лугового, С. Сисоевої та ін. Різноманітні аспекти формування корпоративної культури майбутніх фахівців, зокрема й педагогів, висвітлено у дослідженнях О. Андоміна, Т. Койчевої, Л. Кошевої, А. Ногінської, О. Разумової, І. Халітової, Н. Швайкіної та ін. Результати дослідження такого феномену як соціальна зрілість презентовані у наукових доробках представників психології і педагогіки (К. Абульханова-Славська, І. Бех, О. Каменева, Т. Комар, О. Михайлов, Г. Олпорт, В. Радул та ін.). Проте недостатню увагу дослідники приділяють розгляду питання щодо ролі соціальної зрілості майбутніх педагогів у формуванні їхньої корпоративної культури.

З огляду на вище зазначене, метою дослідження є вивчення сутності корпоративної культури і соціальної зрілості майбутнього педагога. На основі проведення теоретичного аналізу наукових джерел інформації, узагальнення і систематизації отриманих даних розкриємо не лише смислове поле таких феноменів, як то корпоративна культура і соціальна зрілість педагога, але доведемо їх взаємозв'язок.

У сучасних наукових джерелах присутні суперечливі думки щодо сутності поняття «корпоративна культура педагога». Відповідно до результатів проведеного теоретичного аналізу, а також рефлексії власного професійного досвіду корпоративну культуру педагога розуміємо як усвідомлене застосування у власній професійній діяльності сукупності корпоративних цілей освітнього закладу, корпоративних цінностей і норм професійної групи, що приймають та поділяють

педагога, та які регулюють взаємини з представниками інших соціальних груп, залучених до роботи закладу, а також як прагнення сприяти розвитку позитивного іміджу освітнього закладу.

За змістом і характером корпоративна культура педагога відображає корпоративну культуру закладу освіти. Її формування й розвиток оптимізують соціалізацію педагога до умов професійної діяльності, залучення до життєдіяльності педагогічної спільноти.

Корпоративна культура впливає на процес соціалізації співробітників в організації, який триває протягом усього часу перебування людини в організації. Формами процесу соціалізації є адаптація й інтеріоризація.

Ознайомлення з корпоративною культурою освітньої організації починається у процесі адаптації нового співробітника. Педагогові (вчителю, викладачу) необхідно не лише приступити до виконання професійних обов'язків, але й спроектувати модель власної поведінки і побудувати оптимальні взаємини з колегами, адміністрацією, учнями/студентами та іншими співробітниками, які відповідають корпоративним цінностям і нормам корпоративної поведінки освітнього закладу. Отже, йдеться про засвоєння викладачем нових культурних цінностей.

При цьому відповідно до положень, сформульованих у праці Є. Жеріхова (Жеріхов, 2004), корпоративна культура передбачає вироблення стереотипів поведінки, які: віддзеркалюють систему цінностей, норм; сприяють розв'язанню соціальних проблем особистості і групи; сприяють залученню співробітників до справ організації; формують імідж організації; посилюють систему соціальної стабільності.

Аналізуючи корпоративну культуру педагога, можна припустити, що джерела створення корпоративних цінностей знаходяться в площині задоволення потреб особистості педагога. Проте слід зауважити, що не всі корпоративні цінності, що усвідомлюються і навіть приймаються педагогом, стають його особистими цінностями. Ціннісні стосунки не виникають до того часу, поки суб'єкт не виявив для себе необхідності задоволення актуальної потреби. Слушними є твердження Г. Олпората, відповідно до якого людина приймає певні культурні цінності як власні, важливі для особистого становлення, але «...достовірно також і те, що всі ми – протестуючі девіантні індивідуалісти. Деякі елементи своєї культури ми відкидаємо геть, багато засвоюємо як прості пристосувальні звички, але навіть ті елементи, які ми по-справжньому присвоюємо, ми пристосовуємо так, щоб вони підходили до нашого особистого стилю життя. Культура – це умова, але не загальний трафарет становлення» (Олпорт, 2002).

Відзначимо й те, що корпоративна культура освітнього закладу змінює характеристики соціального середовища, створює середовище з певними заданими параметрами, яке й впливає на ціннісно-мотиваційну сферу людини і відповідно на її стиль поведінки в організації.

Згідно основних положень теорії соціального простору П'єра Бурдьє (Бурдьє, 2005), «соціальний простір» – це ансамбль невидимих зв'язків, тих самих, які формують простір позицій, зовнішніх стосовно один до одного, що визначаються одні через інші за їх близькістю, сусідством або дистанцією між ними. Корпоративна культура освітнього закладу може сприяти багатомірному розкриттю людських здібностей у випадку успішної соціалізації педагога в цю культуру або подавляти його індивідуальність у результаті їх несумісності. Люди взаємодіють у контексті ідей і уявлень, які закладає навколишнє середовище організації, основою якого є культура.

Не слід забувати й про те, що соціалізація – це двобічний процес, який полягає у тому, що людина не лише адаптується до умов нового для себе соціального середовища, але й «...завдяки своїй активності перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки» (Орбан-Лембрик, 2005:90).

З огляду на все зазначене вище, можна припустити, що ефективність соціалізації педагога у новому для нього соціальному середовищі освітньої організації залежить від рівня сформованості його корпоративної культури, а також від його соціальної активності, соціального самовизначення, соціальної відповідальності, що характеризують його соціальну зрілість.

У наукових джерелах присутні різноманітні підходи до трактування сутності й компонентного складу такого феномену як «соціальна зрілість» особистості. Зважаючи на неоднозначність підходів до розкриття смислового поля поняття «соціальна зрілість» і в ракурсі проблематики дослідження будемо підтримувати положення, сформульоване В. Радулом (Радул, 2012), відповідно до якого соціальну зрілість педагога слід розглядати як певний ступінь розвитку його особистості, який сприяє творчому освоєнню різних видів культури, а також створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим своєю участю у різних видах діяльності.

Отже, можна стверджувати, що формування корпоративної культури майбутнього педагога у закладі вищої освіти безпосередньо залежить від ступеня їхньої соціальної зрілості.

У колі проблематики дослідження слухними є також твердження науковців, відповідно до якого характеристикою зрілої особистості є стиль її поведінки, який уможливорює адекватність й успішність взаємодії зі світом, у якому вона живе. За Г. Олпортом (Олпорт, 2002) особистий стиль життя – це спосіб досягти визначеності та ефективності нашого образу себе і своїх взаємин з іншими людьми.

Соціально зріла особистість, за висновками Н. Жесткової (Жесткова, 2013:128-129): «... чітко висловлює свої думки, наміри і бажання; звертає увагу на сигнали свого Я, тим самим приймає всі свої думки і почуття; здатна бачити і чути те, що відбувається за її межами, диференціювати це від власних проявів і від проявів середовища; ставитися до іншої людини, як до істоти, окремішій від неї і

унікальній; розглядає існування відмінностей як можливість отримання нової інформації і дослідження, а не як загрозу або причину конфлікту; сприймає інших людей і ситуації в контексті, тобто з погляду того, чим вони об'єктивно є, а не того, якими вона їх хотіла б або очікувала побачити; бере на себе відповідальність за те, що відчуває, про що думає, що бачить і чує, а не заперечує своїх проявів і не приписує їх комусь іншому; має навички ведення відкритої комунікації, передавання і сприйняття інформації, з'ясування відмінностей між нею самою та оточуючими». Всі вище перелічені характеристики соціально зрілої особистості слугують основою для ефективного формування корпоративної культури майбутнього педагога.

Підсумуємо все викладене вище. Сучасне суспільство, для якого характерні стрімкі соціальні, економічні і політичні зміни, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, висуває до особистості майбутнього педагога особливі вимоги, серед яких важливе місце посідає соціальна

зрілість і власна корпоративна культура. Соціальна зрілість як рівень розвитку особистості визначається всієї сукупністю її діяльності. У залежності від сфери прояву соціальна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем. Соціалізація особистості педагога у новому для нього соціальному середовищі містить ознайомлення з цінностями, нормами і правилами побудови взаємин з іншими його представниками, а отже, з корпоративною культурою освітнього закладу. Ефективність соціалізації залежить не лише від рівня сформованості власної корпоративної культури педагога, але й від його соціальної зрілості. Формування власної корпоративної культури майбутнього педагога і розвиток його соціальної зрілості відбувається під час його освітньо-професійної підготовки. Тому перспективи подальших наукових розвідок полягають в окресленні шляхів ефективного формування соціальної зрілості і корпоративної культури майбутніх педагогів у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Бурдые П. Социология социального пространства / пер. с фр.; общ. ред. и послесл. Н. А. Шматко. Москва: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2005. 288 с.

Жерихов Е. С. Корпоративная культура как фактор социальной адаптации личности: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. Иркутск, 2004. 191 с.

Жесткова Н. А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. Пермь, 2013. №2 (14). С. 128-136.

Олексенко Р. І., Васюк Ю. А. Особистість в освітньому середовищі, яке динамічно

трансформується. *Філософські обрії*. 2017. №. 37. С. 124-135.

Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.

Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

Радул В. В. Самореалізація особистості як критеріальна характеристика її соціальної зрілості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 16 книга 1. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 248-260.

REFERENCES

Burde, P. (2005) *Sotsiologiya sotsialnogo prostranstva [Sociology of social environment]*. N. A. S Hmatko (Ed.). Moskva: Institut eksperimentalnoy sotsiologii; SPb.: Aleteyya [in Russian]

Jerihov, E.S. (2004) *Korporativnaya kultura kak faktor sotsialnoy adaptatsii lichnosti [Corporate culture as a factor of personal social adaptation]: Candidate's thesis*: Irkutsk [in Russian]

Jestkova, N.A. (2013) *Metodologicheskie podhody k issledovaniyu sotsialnoy zrelosti i sotsialnogo infantilizma lichnosti [Methodological approaches to the study of social maturity and social infantilism of the individual]*. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sotsiologiya – Perm University Herald. Series "Philosophy. Psychology. Sociology"*. 2 (14). 128-136. [in Russian]

Oleksenko, R.I. & Vasiuk, Yu.A. (2017) *Osobystist v osvithomu sere dovys hchi, yake*

dynamichno transformuietsia [Personality in the educational environment, which is being dynamically transformed]. *Filosofski obrii – Philosophical horizons*. 37, 124-135. [in Ukrainian]

Olport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti. Izbrannyye trudy [Personality development]*. Moscow: Smyisl [in Russian]

Orban-Lembryk, L.E. (2005) *Sotsialna psykhologhiia: navchalnyi posibnyk [Social psychology]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian]

Radul, V.V. (2012) *Samorealizatsiia osobystosti yak kryterialna kharakterystyka yii sotsialnoi zrilosti [Personality self-realization as an indicative feature of its social maturity]*. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of education of children and pupils' youth*. (Vols. 16), (pp. 248-260). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka [in Ukrainian]

Kira Gnezdilova,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Pedagogy of higher educational
establishment and educational management,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
Shevchenko street, 81, Cherkassy, Ukraine

FORMATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' CORPORATE CULTURE AND SOCIAL MATURITY

The system of education in Ukraine is going through intensive reforming and modernization. The importance of further research regarding the issues which pertain the strategies for developing a corporate culture of an educational institution and a university community corporate culture is emphasized in the article. The educational environment in the higher education institution is a favourable factor that could be used to develop the future teacher's corporate culture. It contributes to the development of the future teachers' self-development, the development of their personal potential and social maturity.

The concept of the future teacher's corporate culture refers to a wide scope of how teachers realize the corporate goals and values of the educational institution. It covers the norms of the professional groups and how these norms are observed and shared within teachers' professional activities. It also regulates relations with representatives of other social groups involved in the institution. It expresses the desire to promote the positive image of an educational institution. The content and features of the teacher's corporate culture reflect the corporate culture of an educational institution. So, the teachers' corporate culture and social maturity optimize the process of socialization to the professional activity within the educational environment, helps to get involved into different responsibilities performed by the faculty.

The teacher's corporate culture, as well as social activity, social self-determination and social responsibility, that characterize his / her level of social maturity have a great impact on the effectiveness of the socialization process within the new social environment.

The concept of teachers' social maturity is referred to as a certain degree of self-development, that allows the acquisition of different types of culture, as well as allows the participation in various activities which could effectively benefit others.

The notion of social maturity is considered as the level of self-development determined by a wide range of activities. Depending on the scope of its manifestation, social maturity is a person's ability to interact with the environment. Educational and professional training are the factors that develop the future teacher's personal corporate culture and social maturity. Therefore, the prospects of further scientific research are to outline the ways how to develop social maturity effectively and to form the corporate culture of the future teachers at higher education institutions.

Key words: corporate culture, future teacher, social maturity, teacher's personal potential.

Рекомендовано до друку: 25.08.2018 р.

УДК: 378+629.5.072.8+005.336.2

Тетяна Михайлівна Гульчук,
здобувач кафедри української філології і
методики навчання фахових дисциплін,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

РОБОТА ІЗ ВТОРИННИМИ ТЕКСТАМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ

У статті проаналізовано наукову літературу з обраної проблеми, виокремлено пріоритетні напрями роботи із вторинними текстами як інструментом формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводів. На основі аналізу наукової літератури автор доходить висновку, що у формуванні текстотвірних умінь і навичок студентів провідними напрямками є поглиблення їхніх знань про прийоми компресії і фіксації інформації, сприйнятої зором або слухом; удосконалення вмінь інтерпретувати її і створювати на основі висловлення власний продукт – вторинний текст, розвиток навичок сприймати, порівнювати, зіставляти, коментувати, усвідомлювати викладену в тексті інформацію. Виокремлення означених напрямів дасть змогу перевірити припущення, що текстотвірна діяльність як складник текстової повинна здійснюватися у взаємозв'язку із текстосприймальним та інтерпретаційним видами текстової діяльності. Застосування пропонованих у статті вправ і завдань уможливить формування вмінь опрацьовувати інформацію, надаючи їй іншої форми; виділяти в тексті найбільш важливе і потрібне для вирішення навчального чи наукового завдання; збирати й систематизувати інформацію для доповіді, реферату, статті тощо; сприятиме оволодінню фаховою термінологією.

Ключові слова: текстотвірна компетентність, текст, вторинний текст, конспект, семантичний конспект, ознаки вторинних текстів.

В епоху глобалізації та розвитку міжнародної співпраці в сучасній судноплавній галузі особливого значення набуває внесення системних корективів у підготовку фахівців, спроможних продуктивно та якісно виконувати професійні обов'язки в умовах полікультурного середовища. Це зумовлює актуалізацію низки лінгводидактичних проблем, з-поміж яких підвищення ефективності мовленнєвої підготовки фахівців судноплавної галузі, оскільки «вдосконалення їхніх умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь освітній процес» (Дроздова, 2010: 5).

Сьогодні потребує системної підготовки фахівців, що передбачатиме формування здатності до особистісного зростання й уміння комплексно розв'язувати життєві й фахові проблеми, розвиток критичного мислення й удосконалення вміння «адекватно сприймати й продукувати мовлення в комунікації; коректно й ефективно застосовувати вербальні засоби переконання та техніки мовлення» (Онуфрієнко, 2010: 159), відтак відбувається переакцентація в мовленнєвій підготовці студентів нефілологічного профілю, зокрема занурення їх у професійний контекст, забезпечення взаємозв'язку змісту навчання й майбутньої професійної діяльності. Переконані, що це зумовить підвищення продуктивності освітнього процесу.

Окрім аспектів проблеми вдосконалення мовлення майбутніх фахівців нефілологічного профілю розглядали лінгводидакти З. Бакум, О. Горошкіна, І. Дроздова, Л. Любашенко, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.

Питання мовленнєвої підготовки студентів нефілологічного профілю навчання стало предметом (або одним із завдань) дисертаційних праць К. Балабанової, Н. Безгодової, Г. Берегової, Д. Бубнової, О. Бугайчук, Л. Головатої, Ж. Горіної, Н. Костриці, Л. Лучкіної, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Скибун, Н. Тільняк та ін. Аналіз наукових студій цих дослідників переконав у багатоаспектності проблеми, уможливив виокремлення перспективних напрямів дослідження. Лінгводидакти зазначають, що навчання української мови за професійним спрямуванням майбутніх фахівців нефілологічного профілю здебільшого обмежується вдосконаленням їхніх орфографічних та пунктуаційних умінь і навичок, умінь складати ділові папери, поза увагою залишається формування текстотвірної компетентності, важливими складниками якої є вміння сприймати, трансформувати, продукувати тексти різної жанрово-стильової належності. До того ж власні спостереження переконують, що в майбутніх фахівців виникають труднощі під час конспектування, реферування науково-навчальних текстів, побудови власних різножанрових усних і писемних висловлювань. Відтак, виникає потреба закласти основу для створення студентами власного мовленнєвого продукту – висловлення. У цьому контексті особливе значення має продуктивна організація роботи майбутніх судноводів із вторинними текстами – текстами, що «в лінгвостилістичному та композиційно-образному планах є відтворенням іншого твору або кількох творів», текстами, у яких обов'язково є фоновий оригінал (Вербицкая, 1984).

Мета статті – виокремити пріоритетні напрями роботи із вторинними текстами як

інструментом формування текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

У формуванні текстотвірних умінь і навичок студентів провідними напрямками є поглиблення їхніх знань про прийоми компресії і фіксації інформації, сприйнятої зором або слухом; удосконалення вмінь інтерпретувати її і створювати на основі висловлення власний продукт – вторинний текст, розвиток навичок сприймати, порівнювати, зіставляти, коментувати, усвідомлювати викладену в тексті інформацію. Виокремлення означених напрямків уможливує перевірку припущення, що текстотвірна діяльність як складник текстової повинна здійснюватися у взаємозв'язку із текстосприймальним та інтерпретаційним видами текстової діяльності. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дає підстави для висновку, що необхідно зосередитися на вдосконаленні вмінь студентів складати вторинний текст на основі тематично згрупованих навчальних текстів, які можуть виконувати різні дидактичні функції: використовуватися як джерело пізнавальної інформації, зразок досягнення певної комунікативної мети, постановки дидактичної проблеми тощо (Златів, 1998).

Організуючи роботу зі складання студентами вторинних текстів, рекомендуємо сконцентруватися на таких їхніх ознаках:

- вторинна інформативність (зумовлює переосмислення змісту першоджерела і відповідне його перероблення шляхом заміни формально-логічного розвитку думки, що передбачає наявність розгорнутих припущень, гіпотез, доказів, логічну констатацію; істинність знань не доводиться, переважають речення результативного характеру, які подають інформацію як факт, як установлені в першоджерелі достовірні з погляду його автора знання з того чи того питання) (Тріщук, 2007);
- оптимальна концентрація інформації (поданої інформації повинно бути достатньо для розгортання в подальшому основної думки або теми висловлення);
- інформаційна компресія (не скорочення тексту завдяки вилученню частини інформації, а оптимізація його сприймання зі збереженням повного обсягу емоційної, змістової та образної інформації; відбувається не просто скорочення тексту, а суттєве перероблення змісту, композиції та мови оригіналу (Байдак, 1984); досягається завдяки використанню прийомів стиснення інформації, наприклад: виокремлюють основну й другорядну інформацію, однотематичну інформацію подають узагальнено тощо.

Наприклад, для ознайомлення студентів із видами конспектів, основними правилами складання їх, прийомами стиснення інформації тощо ефективними є вправи:

Завдання 1. *Ознайомтеся з прийомами стиснення інформації. Які з них ви використовуєте, а які – нові для вас? Законспектуйте сприйняту слухом інформацію, використовуючи такі прийоми.*

1. Заміна: складного речення простим; двох і більше простих речень одним складним; однорідних

членів речення одним словом; великого фрагмента речення – лаконічнішим синонімічним виразом; речення або його частини – займенниками (це, те, все, нічого...); прямої мови непрямою.

2. Скорочення або вилучення: повторів; одного або кількох синонімів; деяких другорядних членів речення; конструкцій, що ускладнюють речення (однорідні, відокремлені, уточнювальні члени речення); фрагмента речення (наприклад, частини складного речення); діалогу (передання його суті одним реченням).

3. Злиття кількох речень в одне (3 підручника).

Завдання 2. *Прочитайте текст. Переформулюйте вихідні повідомлення – складіть конспект і прокоментуйте його, діалогізуючи з автором.*

Мова являє собою специфічну поліфункційну природну знакову систему, складний вербальний код, який обслуговує соціум для здійснення, насамперед, основних операцій з інформацією: її створенням, зберіганням, трансляцією, опрацюванням, трансформацією тощо. Наскільки ми знаємо цей код, настільки ми ясно, точно, нормативно формулюємо й передаємо свої думки та адекватно розуміємо інформацію інших. Завдання кожного – досконало володіти цим кодом, і передусім в обраній галузі професійних знань, щоб вільно мислити засобами рідної мови (й обов'язково інших, спорідненої та міжнародної), працюючи з різними поняттями та джерелами наукового простору своєї спеціальності, і вміти створювати власні тексти як вербальні носії фахової інформації або суми інформацій.

Мова фіксує і зберігає результати пізнавальної діяльності: «вона належить до всіх інших засобів прогресу, як перше й основне». Засвоюючи мову, людина оволодіває й основними формами та законами мислення. Вся діяльність людини «перебуває під знаком Слова: навіть якщо слово не вимовляється людиною вголос, навіть якщо воно не промовляється нею і про себе, діяльність націлена на нього й відбувається в світі усвідомлюваному та названому» (За Г. Онуфрієнко).

Особливої уваги заслуговує підготовка студентами семантичних конспектів – повного набору лаконічно представлених визначень предметної галузі (Цит. за Савельєва: 4). Готуючи студентів до складання таких конспектів, рекомендуємо спиратися на сформульовані науковцями принципи створення семантичного конспекту: дискретності, згідно з яким фактичні знання мають бути репрезентованими як окремі висловлення; завершеності, який передбачає, що сукупність висловлень має відображати знання з предмета в повному обсязі; лаконічності, згідно з яким висловлення мають складатися з мінімальної кількості слів, виражаючи завершену думку; первинності визначень, що потребує введення нових понять через визначення; єдиності, відповідно до якого будь-яке висловлення не повинно містити більше ніж одне поняття; недвозначності – кожне висловлення має бути семантичним фактом і

виражати лише одну думку; послідовності, що зумовлює розташування висловлень відповідно до логіки викладу навчального курсу; самодостатності, згідно з яким будь-яке висловлення дається в повному формулюванні, його смисл не залежить від інших висловлень; граматичний принцип зумовлює підпорядкування структури висловлень логіці побудови правильного мовлення (Савельєва: 4). Наведемо приклад завдань, запропонованих студентам:

1. Поясніть значення слів конспект, семантика, семантичний. Сформулюйте й запишіть у зошити визначення семантичного конспекту.

2. Прочитайте правила складання семантичного конспекту.

- Прочитайте текст статті, параграфа, розділу тощо.

- Поділіть його смислові відрізки (тематичні рубрики) й умовно пронумеруйте їх.

- Запишіть основну інформацію кожної тематичної рубрики одним реченням.

- Прочитайте записане. Викресліть повторювану інформацію або суперечливі чи дискусійні твердження.

- Прочитайте записане. Зверніть увагу, щоб кожна нова інформація розкривала або доповнювала зміст попередньої (відоме – нове), не використовуйте нові поняття, якщо значення їх ще не було розкрито; не вживайте двічі один термін в окремому записі.

- Пронумеруйте записане за логікою розгортання думки.

- Запам'ятайте: записувати необхідно визначення, факти, теореми, доведення, висновки, закони тощо; запис повинен складатися з мінімальної кількості слів; кожен запис – це одна думка, розкрита повно, вичерпно, лаконічно, логічно й послідовно.

- Складайте конспект так, щоб він був подібний до формально-логічної схеми роздуму, яку ви самостійно в майбутньому можете «наповнити» конкретним змістом.

3. Зіставте текст і семантичний конспект. Доповніть пропоровані вище правила складання семантичного конспекту власними порадами.

Проценко Г. Д. *Метеорологія та кліматологія: Навч. посіб.* / Г. Д. Проценко. – К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2007. – 266 с.

Текст. Бризи – це вітри, які виникають вздовж берегової лінії морів, озер і навіть великих річок при ясній антициклональній погоді. Вдень бриз дме з водної поверхні на суходіл і його називають морським бризом, а вночі з суходолу на водну поверхню – це береговий бриз. При циклонічній погоді панують вітри, зумовлені величиною та напрямком баричних градієнтів.

Бризи виникають у зв'язку з добовою зміною температури поверхні суходолу. Вдень суходіл добре нагрівається, а водна поверхня відносно холодна. Тому атмосферний тиск над прибережним

суходолом знижується, а над водною поверхню підвищується і повітря переноситься на суходіл. Це і є морський бриз. Вночі суходіл при малоохмарній погоді вихолоджується, а водна поверхня стає відносно теплою. Тому повітря переноситься з берега на водну поверхню. У більшості випадків бризи помітні в шарі кількох сотень метрів, інколи досягають висоти 1-2 км. Середня швидкість вітру становить 3-5 м/с. Розповсюджуються бризи на суходолі та на водній поверхні на десятки кілометрів. Особливо потужні бризи в субтропічних антициклонах. Так, в Західній Африці морський бриз, витісняючи гаряче континентальне повітря, може спричинити зниження температури повітря більше, ніж на 100 С та збільшити відносну вологість повітря більше ніж на 40 %.

Семантичний конспект.

1. Бризи – це вітри, середня швидкість яких становить 3-5 м/с; виникають вздовж берегової лінії за ясної антициклональної погоди у зв'язку з добовою зміною температури поверхні суходолу; помітні в шарі кількох сотень метрів.

2. Морський бриз дме вдень з водної поверхні на суходіл, береговий – вночі з суходолу на водну поверхню.

4. Особливо потужні бризи в субтропічних антициклонах.

5. Прочитайте текст і складіть семантичний конспект. Змодельуйте навчальні й професійні ситуації, у яких його можна використати.

Баричне поле при віддаленні від земної поверхні змінюється і, отже, змінюється напрямок та швидкість вітру. Ми знаємо, що при зростанні висоти баричний градієнт одержує додаткову складову, спрямовану вздовж температурного градієнта і, отже, градієнтний вітер посилюється. Ця додаткова складова ΔV називається термічним вітром. Якщо баричний градієнт у приземному шарі повітря збігається за напрямком з температурним градієнтом у вищих шарах, то при піднятті догори він збільшується, не змінюючи напрямку. Тоді ізобари на всіх рівнях збігаються з ізотермами, а термічний вітер збігається за напрямком з вітром на нижньому рівні. Отже, швидкість вітру при піднятті догори збільшується, а напрямок залишається сталим.

V_0 – вітер на нижньому рівні, ΔV – термічний вітер, V – вітер на верхньому рівні.

Якщо баричний градієнт в приземному шарі протилежно спрямований до температурного градієнта, то він зменшується при піднятті догори і разом з ним зменшується швидкість вітру до нуля, не змінюючи напрямку. Вище цього шару виникне вітер протилежного напрямку.

Якщо між баричним та температурним градієнтами є кут менше 180° , то термічний вітер буде спрямований праворуч чи ліворуч залежно від того, у якій бік баричний градієнт відхиляється від температурного. Ось чому при піднятті догори градієнтний вітер повертає або праворуч, або ліворуч. У передній (східній) частині циклону, де баричний градієнт спрямований на захід, а

температурний – на північ, вітер, наближаючись до ізотерми, повертає у вищих шарах праворуч, а в західній (тиловій) частині циклону – ліворуч. В антициклоні навпаки – у східній частині ліворуч, а в тилівій – праворуч (Г. Проценко).

б. Самостійно складіть семантичний конспект розділу або параграфа однієї з книг (за власним вибором або із запропонованого списку).

- Кісельов В. П. Метеорологія та океанографія для судноводіїв [Текст] : [Навч. посібник] / В. П. Кісельов ; Одеський морехідний коледж технічного флоту. – О. : Латстар, 2001. – 290 с.

- Метеорологія і кліматологія [Текст] : підруч. для студ. екол. спец. вищ. навч. закл. / під ред. д-ра фіз.-мат. наук, проф. Степаненка С. М. ; Одес. держ. екол. ун-т. – О. : ТЕС, 2008. – 534 с.

- Сніжко С. І. Метеорологія [Текст] : підруч. для студ. / С. І. Сніжко, Л. В. Паламарчук, В. І. Затула ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Київський університет, 2010. – 592 с.

ЛІТЕРАТУРА

Байдак Л. І. Компресія тексту: суть, способи, жанри [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/.pdf>. Дата звернення: 15.07.2018.

Вербицкая М. В., Тыналиева В. К. Вторичный текст и вторичные элементы в составе развернутых произведений речи. Фрунзе, 1984. 124 с.

Дроздова І. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей [Електронний ресурс]: монографія. Х.: ХНАМГ, 2010. 320 с. Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/17070/>. Дата звернення: 10.06.2018.

Златів Л. Основні види відтворення змісту навчального тексту. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В.Гнатюка*. 1998. №2. С. 57-62. (Серія «Лінгводидактика»).

REFERENCES

Baidak, L.I. *Text Compression: essence, methods, genres* [Electronic resource]. Mode of access: <http://repo.sau.sumy.ua/bitstream/.pdf> [in Ukrainian].

Verbitskaya, M.V. & Tynaliev, V.K. (1984). *Secondary text and secondary elements in the composition of expanded works*. Frunze [in Russian].

Drozdova, I.P. (2010). *Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv nefilologichnykh fakultetiv VNZ [Scientific foundations of forming Ukrainian professional speech of non-linguistics university departments' students]*. Kh.: KhAMH [in Ukrainian].

Zlatic, L. (1998). The Main types of reproduction of the content of the educational text. *Scientific notes of Ternopil state pedagogical University named after V. Gnatyuk*, №2, 57-62 (Series "Linguodidactics"). [in Ukrainian].

Onufrienko, G. & Chernevich, A. (2010). The Term communication in the understandable dimension

Продовженням такої роботи стане використання репродуктивних і трансформаційних текстових вправ і завдань, наприклад: вилучити із тексту надлишкову інформацію, складіть висловлення на основі інформації з кількох текстів, складіть із поданих речень текст, спрогнозуйте зміст тексту за запропонованим початком, розгорніть тезу у висловлення, напишіть анотацію, трансформуйте текст відповідно до заданого стилю мовлення, змоделюйте текст за запропонованим планом тощо.

Застосування цих вправ і завдань уможливить формування вмінь опрацювати інформацію, надаючи їй іншої форми; виділяти в тексті найбільш важливе і потрібне для вирішення навчального чи наукового завдання; збирати й систематизувати інформацію для доповіді, реферату, статті тощо; сприятиме оволодінню фаховою термінологією. Перспективним напрямом наших досліджень стане з'ясування ролі інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні текстотвірної компетентності майбутніх судноводіїв.

Онуфрієнко Г., Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті [Електронний ресурс]. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»* 2010. № 675. С. 154-160. Доступ:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ukr_term/2010_675/34.pdf. Дата звернення: 10.06.2018

Савельєва І. В. Семантичний конспект в адаптивному дистанційному навчанні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/722/541>. Дата звернення: 10.06.2018

Трищук О. В. Авторська модальність реферативного тексту [Електронний ресурс]. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*. 2007. Вип. 14. С. 91-102. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2007_14_15. Дата звернення: 15.07.2018

and linguistic context [Electronic resource]. *Bulletin of the national Assembly. University "Lviv Polytechnic". Series "Problems of Ukrainian terminology"*. Vol. 675, 154-160. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ukr_term/2010_675/34.pdf [in Ukrainian].

Savelyeva, I.V. *Semantic abstract in adaptive distance learning* [Electronic resource]. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/722/541> [in Ukrainian].

Trishchuk, O.V. (2007). The author's modality of the abstract text [Electronic resource]. *Actual problems of Ukrainian linguistics: theory and practice*. 14. 91-102. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apyl_2007_14_15 [in Ukrainian].

Татьяна Михайловна Гульчук,
соискатель кафедры украинской филологии и
методики обучения специальных дисциплин,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

РАБОТА СО ВТОРИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТООБРАЗУЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СУДОВОДИТЕЛЕЙ

В статье проанализировано научную литературу по выбранной проблеме, выделены приоритетные направления работы со вторичными текстами как инструментом формирования текстообразующей компетентности будущих судоводителей. На основе анализа научной литературы автор приходит к выводу, что в формировании текстообразующих умений и навыков студентов ведущими направлениями является углубление их знаний о приемах компрессии и фиксации информации, воспринятой зрительно или слухом; совершенствование умений интерпретировать ее и создавать на основе высказываний собственный продукт – вторичный текст, развитие навыков воспринимать, сравнивать, сопоставлять, комментировать, осознавать изложенную в тексте информацию. Выделение указанных направлений позволит проверить предположение, что текстообразующая деятельность как составляющая текстовой деятельности должна осуществляться во взаимосвязи с текстоприемным и интерпретационным видами текстовой деятельности. Применение предлагаемых в статье упражнений и заданий сделает возможным формирование умений обрабатывать информацию, придавая ей иную форму; выделять в тексте наиболее важное и нужное для решения учебной или научной задачи; собирать и систематизировать информацию для доклада, реферата, статьи и т. п.; способствовать овладению профессиональной терминологией.

Ключевые слова: текстообразующая компетентность, текст, вторичный текст, конспект, семантический конспект, признаки вторичных текстов.

Tatiana Gulchuk,
Postgraduate student at the Department of Ukrainian Philology and
Teaching Methods of Special Disciplines,
State institution "South Ukrainian Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

THE WORK WITH SECONDARY TEXTS AS A TOOL TO FORM THE TEXT-CREATING COMPETENCE OF THE FUTURE NAVIGATORS

The scientific literature on the problem is analysed in the article. The main areas of the work with secondary texts as a tool to form the text-creating competence of the future navigators are highlighted. Analysing the scientific literature, the author distinguishes the leading directions in the formation of students' text-creating abilities and skills. It is important to deepen students' knowledge on the techniques of compression and on the fixation of information perceived visually or by hearing and to improve the ability to interpret it as well as to create their own product based on their expressions.

The development of skills to perceive, compare, comment and realize the information presented in the text is vital. It makes it possible to check the assumption that text-creating activities as a component of the textual activity should be carried out in interaction with text-perceiving and interpretative types of the textual activity. The implementation of the exercises and tasks proposed in the article might help to form the skills of processing information and giving it a different type, form; to highlight in the written or oral text the most important and necessary points for solving educational or scientific problems; to accumulate information for writing a complex work, such as a report, an abstract, an article, etc. It will facilitate the process of mastering specific terminology.

Keywords: textual competence, text, secondary text, synopsis, semantic synopsis, distinctive features of secondary texts.

Рекомендовано до друку: 23.08.2018 р.

Марина Григорівна Демидова,
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
буль. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. У контексті вирішення цього завдання особливу увагу звернено на метокогнітивний та прогностичний компоненти пропонованої структури: виявлено багатозначність визначення вченими категорії метакогнітивності, її основні складники, розглянуто особливості когнітивних та метокогнітивних навичок, а також структуру і сутність педагогічного прогнозування та діагностики.

Ключові слова: самопідготовка, педагогічна практика, практико-зорієнтований підхід, майбутній учитель музики.

Самопідготовка студентів до педагогічної практики є складною та необхідною формою процесу навчання майбутніх учителів музики. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в період педагогічної практики знайшли багатостороннє відображення в дисертаційних дослідженнях учених: педагогічну практику обґрунтовано як активне діяльне освоєння і перетворення засвоєних знань (А. Хуторської); педагогічну практику визначено як шлях до професійної зрілості майбутнього вчителя (Л. Аман-Баєв, Н. Габишева); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Г. Бакуліна); досліджено історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Тишко); вивчено питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики та розроблено концепцію практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. А. Бочкарьова, Є. Н. Соловолова) та інші.

Інтерес учених до зазначеної тематики пов'язаний із переходом економіки України до ринкових відносин. У педагогічній науці все частіше став уживатися термін «практико-зорієнтоване навчання». На ринку праці затребуваними стали не самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

На сьогоднішній день у системі вищої освіти існує такі підходи до практико-зорієнтованої освіти. Одні вчені практико-зорієнтовану освіту пов'язують з організацією освітньої, виробничої і переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Учені вважають, що освіта не може бути практико-зорієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. Бедерханова, Н. Аксьонова, А. Муравйова, І. Данилова, С. Лаврушина, Н. Ліневич, Е. Кравченко, І. Кожевникова).

Інші (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Загвязинський, Є. Зеєр, В. Зінченко, І. Якиманська) вважають найбільш ефективним упровадження професійно-зорієнтованих технологій

безпосередньо до процесу всього навчання (нерідко йдеться про навчання старшокласників), де побудова освітнього процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета у творчому пошуку.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-зорієнтованої освіти сходяться у тому, що: практико-зорієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-зорієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації освітнього процесу.

Було досліджено процес самопідготовки студентів з метою виявлення умов успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Виявлення структури досліджуваної категорії, що включає чотири компоненти (полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний) привело до необхідності розгляду умов вдосконалення цього процесу. В контексті вирішення завдання особливу увагу звернено на метокогнітивний та прогностичний компонент пропонованої компонентної структури самопідготовки студентів до педагогічної практики.

У визначенні поняття «метакогнітивність» або «метакогнітивні процеси» спостерігається багатозначність. У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Погоджуючись з М. Григор'євою, вважаємо, що в основі цих процесів лежать процедури, за допомогою яких людина (у тому числі й студент) регулює своє пізнання й цим саме наближає досягнення цілей діяльності (Григор'єва, 2014).

Спочатку метапізнання визначалось у роботі Дж. Флавелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Поступово до цієї статичної сторони вчені стали додавати процесуальну. Саме цей факт, вважає Дж. Флавелл, спричинив появу

окремого терміна «метакогнітивні процеси» (Flavell, 1979).

Учений виділив у метакогнітивному процесі три основних складники: планування, моніторинг і регуляцію. Одночасно П. Пінтрик розглядає процес як чотириккомпонентний, що містить метакогнітивні знання, моніторинг, регуляцію і контроль. Z. Rasekh і R. Ranjbaru пропонують п'ятикомпонентну структуру метакогніцій: 1) підготовка і планування процесу навчання; 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій; 3) контроль над використанням стратегій; 4) узгодження різних стратегій; 5) оцінка використаної стратегії і результату навчання.

Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною. Тлумачення метакогнітивного розвитку Д. Мошманом збігається з характеристиками критичного мислення. На думку автора, ця категорія містить у собі: розуміння методології і способів міркування; розвиток принципів етики й самоконцепцій; критичні міркування.

Г. Стру, К. Кріппен, К. Хартлі вбачають складники метапізнання у плануванні і відборі стратегій, розподілі ресурсів, постановці цілей і активізації фонових знань, усвідомленні й розумінні виконання завдань, оцінці продуктів і процесів регулювання навчання.

Продовжуючи цю думку, П. Пінтрич і В. Зінченко зауважують, що роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити прогалини у фактичному, концептуальному і процедурному знанні, а також сприяють концентрації і проявам зусиль для набуття і побудови нового знання. Академік В. Зінченко заявляє: «Живе знання є свого роду інтеграл (суперпозиція) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання і незнання» (Куркова, 2008: 32-33). Автор переконаний, що «знання про незнання є мотивом до розширення і поглиблення знання» (Куркова, 2008: 32-33).

Спробу узагальнення визначення поняття «метакогнітивність» розпочав у своїй монографії «Когнітивна наука» Б. Величковський. Автор розділив метакогнітивний процес на п'ять груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації і комунікації, евристики мислення і ухвалення рішень, а також інтенціонально-особистісний і вольовий контексти. Поділяємо думку Р. Стернберга, який інтелектуальну діяльність у межах інформаційного підходу розглядає як систему пов'язаних між собою складників, відповідальних за переробку інформації. До цих складників автор відносить як когнітивні процеси (сприйняття, збереження, перетворення й використання інформації), так і метакогнітивні процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, простежування ходу вирішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку і тощо). М. Холодна, виділяє відмінності когнітивних і метакогнітивних процесів, однак при цьому вказує на їхню загальну

особливість. Ця особливість полягає у впливі метакогнітивних процесів на успішність протікання когнітивної діяльності, тобто процес керування і регуляції пізнавальними процесами припускає наявність інтелектуального досвіду і знань. Таким чином, якщо функція пізнання містить у собі вирішення завдань, то функцією метапізнання є регуляція цього процесу пізнання.

Незважаючи на те, що метакогнітивність описується вченими і як процеси, вважаємо за доцільне визнати існування й першого, й другого підходів, а також більший ступінь їх взаємозумовленості. Так, П. Александер у своїй «моделі навчання» виділяє стадії, кожна з яких характеризується комбінацією трьох базових компонентів: знань (загальних і специфічних), стратегій (спеціалізованих і метакогнітивних) і мотивації (ситуативної й особистісної) (Kruger, 1999).

Ю. Крюгер вказує на знання суб'єктом відповідної предметної галузі як змінної, яка пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінних знання виражається в ефекті «понадупевненості» (Kruger, 1999). Цей ефект, на думку автора, полягає в тому, що студенти, які володіють низьким рівнем знання, схильні надмірно оптимістично оцінювати власні знання, демонструючи тим самим досить неточні метакогнітивні судження.

У такий спосіб у контексті метакогнітивних процесів слід враховувати як рівень конкретних знань, так і спосіб організації й оптимізації пізнавальної діяльності.

До когнітивних процесів у контексті самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики відносимо: оволодіння конкретною інформацією, удосконалювання виконавських навичок, вивчення методичного і методологічного досвіду передання знань і тощо. Метакогнітивні процеси передбачають: організацію зворотного зв'язку в ході уроку, вибір форми презентації інформації, планування дій по здійсненню самопідготовки, простежування результатів самопідготовки, свідомий розподіл акцентів у процесі обмірковування плану уроку.

Таким чином, студент у процесі самопідготовки переслідує два типи цілей – когнітивні й метакогнітивні. Перші спрямовані на пряму пізнавальну мету, другі – на метакогнітивну (оцінка і корекція отриманого знання). Дж. Флейвелл зауважує, що когнітивні стратегії покликані здійснювати пізнавальний процес, метакогнітивні стратегії – контролювати його. Автор акцентує увагу на контролюючій функції метакогнітивних процесів і особливого значення надає рефлексії (Flavell, 1979).

Незважаючи на відмінності у поглядах, всі дослідники підкреслюють велику важливість метакогнітивних процесів під час пізнання. Учені зауважують, що високоінтелектуальні люди мають не стільки більше сформовані механізми переробки інформації, скільки більш досконалі механізми регуляції наявних інтелектуальних ресурсів.

Дж. Флейвелл підкреслює, що когнітивний розвиток полягає не тільки в реалізації перцептивних, мнемічних і розумових здібностей, але й у розвитку функції метапізнання – уміння ці здібності застосовувати (Flavell, 1979).

Усе вищезазначене дає підстави виокремити педагогічну умову – вдосконалювання власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Сучасний розвиток системи музичної освіти в школі вимагає підготовки вчителя нового типу, який володіє високим інформаційним рівнем, психолого-педагогічною компетентністю, уміннями нетрадиційно підходити до вирішення художніх завдань, що, у свою чергу, вимагає сформованості певних навичок, спрямованих на реалізацію професійної діяльності на прогностичній основі.

Адаптуючи висновки Т. Мигачової, можна стверджувати, що у процесі освітньої музичної діяльності за допомогою прогнозування вчитель має можливість:

- забезпечити випереджувальний підхід з метою передбачення ходу формування настанов учня щодо предмета вивчення;
- забезпечити випереджувальний підхід з метою формування таких настанов;
- моделювати зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу;
- виявляти причини утруднень учня в освоєнні інформації або відсутності інтересу до предмета;
- вносити цілеспрямовані коректування до процесу навчання.

В якості третього компонента процесу самопідготовки майбутніх музикантів до педагогічної практики пропонується прогностичний.

Аналіз літературних джерел дає підстави розглядати педагогічне прогнозування не у складі якогось одного виду педагогічної діяльності, але як компонент, що присутній у кожному її виду.

Вчені (А. Захаров, Л. Акімова, Ю. Регуш, А. Строков), розглядаючи зміст, структуру і специфіку прогностичних умінь педагога, дійшли висновку про те, що педагогічне прогнозування є складовою і необхідною частиною педагогічної діяльності, здійснюється педагогом постійно і є проявом педагогічної компетентності.

У ряді дисертаційних досліджень відзначається, що сутність прогнозування полягає в тому, щоб заздалегідь, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність у наявних умовах. При цьому педагогічному прогнозуванню, здебільшого, передують діагностика. Педагогічна діагностика – це дослідницька процедура, спрямована на виявлення умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Головною метою діагностики є оцінка причин, які будуть допомагати або перешкоджати досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики

оцінюється рівень попередньої підготовки самого вчителя, збирається інформація про умови функціонування майбутнього педагогічного процесу, тобто про реальні можливості самого вчителя й учнів. Використовуючи прогнозування, вважає Т. Шеховцова, можна довідатися про те, чого ще немає і заздалегідь теоретично розрахувати параметри процесу. Таким чином, прогнозування, скоректоване процесом діагностики, завершується проектуванням організації процесу, який після остаточної доробки, вважає Т. Шеховцова, реалізується у плані (Flavell, 1979). Педагогічні процеси мають циклічний характер. Головними етапами педагогічного процесу можна назвати підготовчий, основний і заключний.

Учені розрізняють також пошукове і нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування безпосередньо спрямоване на визначення майбутнього стану об'єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування, переймаючи заданість об'єкта до перетворення, пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення заданого стану. При конструюванні педагогічного процесу елементи пошукового і нормативного прогнозування найтісніше пов'язані. Ефективність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці елементи пов'язані між собою, не суперечать загальній меті й один одному.

Учені стверджують, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми прогностичного відбиття, є поняття «антиципація». У психологічних концепціях П. Анохіна, Н. Бернштейна, Б. Ломова, Л. Регуш, Е. Суркова та ін. прогнозування трактується як вища форма випереджувального відбиття, підготовлена більш простими рівнями розвитку, які, у свою чергу, знаходять себе в якості її структурно-рівневих компонентів. На основі проведеного аналізу досліджуваної категорії Е. Куркова під педагогічним прогнозуванням розуміє самостійну універсальну поліфункціональну педагогічну діяльність, спрямовану на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності (Шеховцова, 2011).

Виходячи з того, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки вмінням, то для здійснення прогностичної діяльності також необхідні певні вміння, які формуються і проявляються у цій діяльності і трактуються у педагогіці як прогностичні.

Критерієм, що визначає рівень володіння педагогічним прогнозуванням, є ступінь розвиненості гнучкості, глибини, аналітичності, усвідомленості, перспективності, доказовості міслення. Таким чином, прогностичні вміння – це складні психологічні утворення, що поєднують розумові процеси, знання і навички з діями, спрямованими на одержання прогнозу.

Виявлена А. Захаровим структура вмінь, що містить знаннєвий, діяльнісний, розумовий компоненти, та аналіз внутрішньої структури моделі психолого-педагогічного прогнозування дозволяє

позначити у моделі послідовність подій, що призводять до очікуваного результату (прогнозу):

- 1) ведення діалогу;
- 2) оцінка резервних можливостей учня;
- 3) спостереження за реакцією учнів;
- 4) зіставлення й аналіз результатів;
- 5) проведення уявного експерименту;
- 6) інтеграція результатів спостереження до прогнозу рівня засвоєння інформації;
- 7) формування проекту з урахуванням близьких і далеких цілей;
- 8) оптимізація процесу навчання під час виконання проекту діяльності;
- 9) здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності учнів.

Усі перераховані вміння припускають орієнтир учителя на зворотний зв'язок. Кожний з етапів прогнозування залежить від реакції як класу, так і кожного окремого учня. У такий спосіб зворотний зв'язок є основою якісного керування процесом навчання.

Виходячи зі сказаного, наступною і, на нашу думку, основною умовою успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики, а також наскрізною в експериментальній роботі вважаємо здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

Григор'єва М. С. Метакогнітивні процеси: їх структура і роль в рішенні задач. *Філологічні науки: Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2014. № 1. Ч. 1. С. 18-20.

Зинченко В. П. Перспектива ближшого розвитку розвиваючого образования. *Психологічна наука і образование*. 2000. № 2. С. 18-44.

Куркова Т. Е. Психолого-педагогічні умови обучения учасників в міжнародному просторі (на прикладі російських і міжнародних шкіл): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: МПСИ, 2008. 32 с.

Шеховцова Т. С. Організаційно-педагогічні умови обучения майбутніх учителів педагогічному прогнозуванню:

Висновки. 1. Практико-орієнтоване навчання принципово відрізняється від предметно-орієнтованого навчання за своїми цільовими настановами та формою організації освітнього процесу. Для системи предметно-орієнтованого навчання пріоритетною є передача знань при недостатньому приверненні уваги на необхідність формування в учнів умінь виконувати практичну роботу.

2. Структура процесу самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики включає чотири компоненти: полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний.

3. Основними умовами успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики вважаємо:

- удосконалення власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;

- здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Владикавказ, 2011. 283 с.

Alexander P. A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg]. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. P. 273-298.

Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. № 34. P. 906-911.

Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. V.77. № 6. P. 1121-1134.

solving problems]. *Filologicheskiye nauki: Voprosy teorii i praktiki. [Philology: Questions of theory and practice]*. Тамбов: Diploma, Vol. 1. Part 1. pp. 18-20. [in Russian].

Kruger, J. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol.77. № 6. pp. 1121-1134. [in English].

Kurkova, T.Ye. (2008). Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya uchashchikhsya v mezhdunarodnom prostranstve (na primere rossiyskikh i mezhdunarodnykh shkol). [Psychological

REFERENCES

Alexander, P.A. (2004). A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process. *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. [in English].

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34. pp. 906-911. [in English].

Grigor'yeva, M.S. (2014). Metakognivnyye protsessy: ikh struktura i rol' v reshenii zadach. [Metacognitive processes: their structure and role in

and pedagogical conditions of teaching students in the international space (on the example of Russian and international schools)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow: MPSI. [in Russian].

Shekhovtsova, T.S. (2011). *Organizatsionno-pedagogicheskiye usloviya obucheniya budushchikh uchiteley pedagogicheskomu prognozirovaniyu*. [Organizational-pedagogical conditions for the training of future teachers in pedagogical forecasting]. *Extended*

abstract of candidate's thesis. Vladikavkaz. [in Russian].

Zinchenko, V.P. (2000). *Perspektiva blizhayshego razvitiya razvivayushchego obrazovaniya*. [The prospect of the nearest development of developmental education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. [Psychological science and education]. Vol. 2. pp. 18-44. [in Russian].

Марина Григорьевна Демидова,

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедры музыкально-инструментальной подготовки,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный

педагогический университет имени К. Д. Ушинского,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

МЕТОДИКА САМОПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАВЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Статья направлена на выявление условий, способствующих процессу успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Самоподготовка студентов к педагогической практике является составной и необходимой формой процесса обучения будущих учителей музыки. В исследованиях ученые отражают различные аспекты подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в период педагогической практики.

На сегодняшний день в системе высшего образования существует два подхода к практико-ориентированному образованию. Одни ученые его связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студентов с целью его погружения в профессиональную среду. Ученые считают, что образование не может быть практико-ориентированной без приобретения опыта деятельности. Другие считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий непосредственно в процесс всего обучения.

Несмотря на незначительные расхождения, представители различных подходов к практико-ориентированного образования сходятся в следующем: практико-ориентированное обучение принципиально отличается от традиционного предметно-ориентированного как по своим целевыми установками, так и по форме организации учебного процесса. Работа направлена на исследование процессов самоподготовки студентов, а именно рассмотрение условий успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике.

Выявление структуры исследуемой категории, включающей четыре компонента (полимотивационный, метакогнитивные, прогностический) определило необходимость рассмотрения условий успешности процесса самоподготовки студентов к практической деятельности.

В статье рассмотрены два условия успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. В контексте решения этой задачи мы особое внимание обратили на метакогнитивный и прогностический компонент предлагаемой структуры.

В статье рассмотрены многозначность определения учеными категории метакогнитивность, ее основные составляющие, особенности формирования когнитивных и метакогнитивных навыков, а также сущность и структура педагогического прогнозирования и диагностики.

Проведенная работа позволяет выделить две педагогические условия:

- совершенствование организационно-педагогического и научно-методического аспектов педагогической практики на основе введения в процесс самоподготовки студентов метакогнитивных образовательных технологий, которые формируют интеллектуальные умения и усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности;

- осуществление систематического анализа и контроля обратной связи, как основы для принятия оперативных решений в процессе педагогического общения.

Ключевые слова: самоподготовка, педагогическая практика, практико-ориентированный подход, будущий учитель музыки.

Maryna Demydova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Faculty of Musical and Instrumental Training,
State institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

METHODS FACILITATING MUSICAL ART TEACHERS' SELF-TRAINING FOR TEACHING PRACTICE

The article is aimed at identifying conditions which would facilitate the process of successful self-training of the future Music teachers for teaching practice. Students' self-training for pedagogical practice is an integral and necessary form of the process while educating / teaching future music teachers. In their studies, scientists reflect various aspects of training a future teacher in professional activities during the period of teaching practice. Today, there are two approaches to practice-oriented education in the system of higher education. Some scientists associate it with the organization of the educational, industrial and pre-diploma practice for students with the view to immerse them into professional environment. Scientists believe that education can not be practice-oriented without gaining activity-oriented experience. Others consider the introduction of profession-oriented technologies directly into the process of the whole training to be the most effective one.

Despite minor discrepancies, representatives of different approaches to practice-oriented education agree on the following: practice-oriented learning is fundamentally different from our traditional subject-oriented education both in its objectives and in the organization form of the educational process. Our work is aimed at studying the processes of students' self-training, to be more precise, at considering the conditions for successful self-training of the future music teachers for teaching practice.

The determination of the structure related to the category under study, which includes four components (polymotivational, metacognitive, prognostic and interactive) substantiated the need to consider the conditions providing for the success of the students' self-training for practical activities.

In the context of solving this problem, we paid special attention to the metacognitive and prognostic component of the component structure under study. Two conditions facilitating successful self-training of the future Music teachers for teaching practice are considered in the article. The ambiguity of the definition of metacognitiveness offered by scientists are analysed in the article, including its main components, peculiarities specifying the formation of cognitive and metacognitive skills as well as the nature and structure of pedagogical anticipation and diagnostics.

The work carried out allows us to distinguish two pedagogical conditions:

- improvement of the organizational, pedagogical and scientific-methodological aspects of pedagogical practice based on the introduction of metacognitive educational technologies into the students' self-training process which can form intellectual skills and strengthen the reflexive mechanisms in educational activities;

- the implementation of a systematic analysis and monitoring of feedback as the basis for making operative decisions in the process of pedagogical communication.

Key words: *self-training, pedagogical practice, practice-oriented approach, future Music teacher.*

Рекомендовано до друку: 11.08.2018 р.

УДК: 378:37.091.33:004+316.454.5

Ольга Антонівна Копусь,
 доктор педагогічних наук, професор,
 перший проректор з навчальної та науково-педагогічної роботи,
 Державний заклад «Південноукраїнський національний
 педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено висвітленню проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх учителів, методики проведення занять з навчальної дисципліни «Культура української мови» з використанням інтерактивних засобів навчання, що впливають на формування означеного феномена. Стан сформованості в майбутніх учителів культури професійного спілкування було визначено за комунікативним (наявність комунікативних умінь, умінь вербальної і невербальної комунікації), поведінковим (наявність умінь емоційної саморегуляції, наявність творчості), особистісним (наявність толерантності, емпатії) критеріями. Експериментальна методика містила використання на навчальних заняттях бесід, дискусій, інтерактивних вправ, ігор, конкурсів, що позитивно вплинули на формування культури професійного спілкування майбутніх учителів.

Ключові слова: майбутні вчителі, культура професійного спілкування, експериментальна методика, культура української мови, інтерактивні методи навчання.

Формування культури спілкування є нагальною проблемою підготовки майбутніх учителів, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з комунікацією з різними суб'єктами освітнього процесу (учнями, батьками, адміністрацією, представниками різноманітних організацій тощо). На жаль, реалії сьогодення свідчать про те, що не лише випускники закладів середньої освіти не вміють організувати успішну комунікацію, а й студенти. Це почасти викликає в них відчуття невпевненості, безпорадності під час навчання в закладах вищої освіти. Актуальність формування культури професійного спілкування зумовлена тим, що вчитель повинен не лише навчати майбутніх учнів свого предмета, а й уміти організувати їхню взаємодію під час уроків, використовуючи бесіди, дискусії, що впливає на розвиток пізнавальних здібностей і формування особистісних якостей школярів, чого неможливо досягти, якщо сам учитель не вміє здійснювати таку комунікацію. Отже, у професійній підготовці належна увага повинна бути приділена формуванню в майбутніх учителів культури професійного спілкування як складника професійної й загальної культури. Важливу роль у цьому процесі, на нашу думку, відіграють інтерактивні методи навчання, що зорієнтовані на оволодіння студентами необхідними вміннями організації та здійснення успішної комунікації.

Слід зазначити, що проблема культури професійного спілкування завжди привертала увагу науковців, що здійснюють дослідження в галузі професійної педагогіки. Так, окремим аспектам професійного спілкування майбутніх учителів присвячено праці В. Андрушенка, Н. Бабич, Н. Колетвінової, Н. Крилової, В. Леонтєва, О. Леонтєва, А. Мудрика, В. Чайки та ін.; питання формування комунікативних умінь досліджували О. Бодальов, О. Дубовська, А. Годлевська,

А. Капська, Л. Карамушка, Л. Савенкова та ін.

На доцільності впровадження інтерактивних методів навчання в освітній процес наголошували Л. Варзацька, Л. Кратасюк, Т. Назарова, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Сисоєва, Н. Суворова та ін.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених питанням професійно-педагогічного спілкування, проблема формування культури професійного спілкування майбутніх учителів залишається актуальною.

Мета статті полягає у висвітленні проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх учителів, методики проведення занять з навчальної дисципліни «Культура української мови» з використанням інтерактивних засобів навчання, що впливають на формування означеного феномену.

Для діагностики стану сформованості в майбутніх учителів культури професійного спілкування було застосовано: тест оцінки комунікативних умінь (Н. Фетіскін), тестові завдання «Мовленнєва грамотність» (авторська розробка); тест «Про що говорять Вам міміка і жести?» (І. Шавкун), діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл), тест «Сформованість творчого стилю діяльності» (Н. Вишнякова), експрес-питальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова та ін.), діагностика здатності до емпатії (Є. Рогов).

Культура професійного спілкування є невід'ємним складником професійної і загальної культури вчителя, оскільки процес навчання і виховання школярів ґрунтується насамперед на взаємодії. Отже, учитель повинен володіти не лише ґрунтовними предметними знаннями, а й вміннями організації конструктивної взаємодії з учнями, в основі якої лежать вміння та навичками спілкування. Формуванню культури професійного спілкування необхідно приділяти увагу під час навчання студентів у педагогічних закладах вищої

освіти.

Зазначимо, що в науковий обіг термін «культура спілкування» було введено Т. Чмут, яка розглядала його як «наявні в суспільстві і житті людини форми творіння спілкування, систематизація та реалізація його форм, способів і засобів відповідно до ієрархії цінностей і настанов» (Чмут, 1999 : 212). Розглядаючи культуру професійного спілкування, Н. Колетвінова визначає її як «поєднання інформаційної, інтерактивної, перцептивної та емоційної функцій спілкування» (Колетвінова, 1999 : 34). Як складну інтегральну якість, що синтезує перцептивні та комунікативні вміння, детермінується професійно ціннісними орієнтаціями і визначає ефективність професійної взаємодії визначає культуру професійного спілкування В. Лівенцова (Лівенцова, 2002).

Не можна не погодитись із тим, що для досягнення високого рівня культури спілкування майбутні вчителі під час навчання мають систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні здібності й уміння, навчатися стримувати свої емоції та почуття, будувати взаємини з учнями на основі поваги та рівнопартнерства (Дусь, 2008). Аналогічну думку висловлює О. Околович, додаючи при цьому, що для формування культури професійного спілкування студентів педагогічних ЗВО вагомими є розвиток толерантності; удосконалення самоконтролю, особливо у стресових ситуаціях; тренування вміння «читати співрозмовника», відчувати його емоційний стан; сприяння розвитку здатності відчувати почуття і психологічний стан іншого тощо (Околович, 2013). Цілковито погоджуючись із авторами, наголосимо на тому, що в процесі професійного спілкування суттєвого значення набуває творче вчителя ставлення до здійснення педагогічної діяльності, емпатія, без яких неможливо здійснювати комунікативну взаємодію з учнями.

В аспекті започаткованого дослідження цінним є твердження Т. Чмут, що вагомим складником культури професійного спілкування є культура мовлення, яка виражається багатством словника, досконалим володінням способами поєднання слів у речення, умінням розрізняти нейтральні й стилістично марковані мовні одиниці, недопущенням стильового й експресивного дисонансу, фонетико-інноваційною виразністю (зокрема володіння темпом, ритмом, силою голосу) тощо (Чмут, 2002).

Культура професійного спілкування, наголошує В. Лівенцова, пов'язана з навичками сприйняття іншої людини, сприйняття вербальної й невербальної інформації (перцепція); передати інформацію, почуття партнера по спілкуванню (комунікація); взаємодіяти в процесі професійного спілкування (інтеракція) (Лівенцова, 2002).

На підставі вищезазначеного, культуру професійного спілкування майбутнього вчителя розуміємо як складне інтегральне утворення особистості, що характеризується володінням культури мовлення, комунікативними вміннями,

уміннями розуміти власний емоційний стан і емоції школярів, використовувати невербальну комунікацію, організовувати творчу взаємодію з учнями на засадах толерантності та емпатії.

Ми цілком згодні з О. Околович у тому, що під час формування культури професійного спілкування майбутніх учителів педагогічно доцільним є поєднання традиційних та інноваційних технологій, спрямованих на досягнення культури професійного спілкування; урахування індивідуальних якостей суб'єктів освітнього процесу в організації діяльності; активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження педагога (Околович, 2013). На нашу думку, важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів має застосування в освітньому процесі інтерактивних методів навчання, що передбачають створення ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, і які забезпечують активність студентів під час проведення навчальних занять.

Досліджуючи активність студентів в освітньому процесі, учені (К. Абульханова, В. Сластьонін та ін.) тлумачать її як інтенсивну діяльність і практичну підготовку в процесі навчання й формування знань та навичок, уміння застосовувати їх у конкретних ситуаціях, тобто активність у навчанні є умовою свідомого засвоєння знань, умінь та навичок (Самігін, 1998 : 173–178).

Сутність інтерактивного навчання, на думку С. Зінченко, полягає саме в тому, що освітній процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх студентів і умовно розподіляє інтерактивні технології на чотири групи: парну (робота суб'єкта з педагогом чи однолітками один на один), фронтальну (викладач навчає одночасно групу суб'єктів), групову або кооперативну (усі суб'єкти навчають один одного), індивідуальну (самостійну роботу суб'єкта).

Завдяки процесам активізації взаємодії майбутніх учителів під час навчальних занять у них формується нестандартне, нешаблонне мислення. На думку автора, це зумовлено тим, що освітній процес становить собою систему педагогічних ситуацій, які безперервно змінюються і викликають необхідність забезпечити відповідне гнучке, інтенсивне, концептуально багате професійне мислення педагога (Зінченко, 2015).

Застосування інтегративних методів навчання сприяє виробленню в студентів навичок майбутньої поведінки в колективі, умінь працювати з людьми, розуміти їхню психологію, засвоювати той чи той стиль спілкування. При цьому, зазначає М. Бондаренко, уміння колективної діяльності дають змогу майбутнім учителям адекватно використовувати набуті знання й навички, творчо застосовувати засоби професійної педагогічної діяльності під час виконання завдань у різноманітних умовах (Бондаренко, 1979).

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових, симуляційних ігор, проведення дебатів, дискусій, спільне розв'язання

проблеми на підставі аналізу відповідної ситуації. Інтерактивне навчання ефективно сприяє створенню атмосфери співробітництва і сприятливого мікроклімату для розвитку самодостатньої особистості. Постійне проведення інтерактивних занять забезпечує значне покращання комунікаційних навичок студентів, вони навчаються: спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, ухвалювати виважені рішення, брати участь у дискусіях. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, вільно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати продумані рішення (П'яст, Горчинська, 2010).

Використання на заняттях інтерактивних методів навчання (проблемні лекції, семінари-дискусії, рольові і ділові ігри, імітаційне моделювання педагогічних ситуацій), на думку М. Євтуха, розвивають не лише знання в майбутніх фахівців, активізують і заострюють сприймання матеріалу, а й сприяють створенню невимушеної, неформальної обстановки на заняттях, відвертих, доброзичливих і довірливих стосунків між студентами і викладачами, дають змогу програвати конкретні педагогічні ситуації, формують уміння встановлювати контакти, виявляти доброзичливе ставлення до вихованців, а також дозволяють вивчати й узагальнювати досягнення педагогічної науки та шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст і технології навчання студентів, спрямованого на формування культури професійного спілкування (Євтух, 2002 : 172).

Моделювання майбутніми вчителями різноманітних аспектів професійної діяльності забезпечує умови комплексного використання їхніх знань з лінгвометодики, удосконалення рідної мови в аспекті професійно-педагогічного спілкування та більш повне оволодіння мовою як предметом викладання (Вишнякова, 1995 : 56).

Зазначимо, що довготривалі спостереження під час навчальних занять зі студентами виявили, що вони не вміють спілкуватися на професійному рівні, порушують норми сучасної української літературної мови, не опановують своїх емоцій під час спілкування, не вміють довести власну думку, а подекуди просто бояться її висловлювати тощо. Це свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з майбутніми вчителями щодо формування в них культури професійної спілкування.

До експериментальної роботи було залучено студентів філологічного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Стан сформованості в майбутніх учителів культури професійного спілкування визначався за комунікативним (наявність комунікативних умінь, умінь вербальної і невербальної комунікації), поведінковим (наявність умінь емоційної саморегуляції, наявність творчості), особистісним (наявність толерантності, емпатії) критеріями.

На констатувальному етапі експерименту було одержано такі результати сформованості

культури професійного спілкування: на високому рівні перебувало 5,6% майбутніх учителів, на достатньому рівні зафіксовано 12,3% студентів, задовільний рівень виявили 39,5% респондентів, низький рівень засвідчили 44,4% майбутніх учителів. Одержані результати засвідчили необхідність розроблення й упровадження в освітній процес експериментальної методики формування культури професійного спілкування майбутніх учителів, реалізація якої здійснювалася в межах навчальної дисципліни «Культура української мови» і передбачала використання інтерактивних засобів навчання.

До курсу навчальної дисципліни було введено модуль «Культура професійного спілкування вчителя-словесника», заняття якого були спрямовані на формування розвитку виокремлених показників означеного феномена.

Зокрема, зі студентами було проведено лекцію у форматі полілогу, де з'ясовано сутність понять «культура мовлення», «професійне мовлення», розглянуто функції спілкування, рівні спілкування: (маніпулювання, конкуренція або суперництво, співробітництво) визначено роль культури професійного мовлення в педагогічній діяльності вчителя-словесника. Відзначимо, що студенти одностайно наголошували на тому, що вчитель повинен володіти культурою професійного спілкування, особливо філолог, проте досвід їхнього шкільного життя свідчить про те, що, на жаль, учителі не вповні володіють літературною українською мовою, уживають російнізми, мовні кліше, надмірно використовують слова іншомовного походження, хоча вони мають українські аналоги, що негативно позначається й на тому, що учні також «перекручують» українську мову, не вміють дібрати доречних слів, оскільки їм бракує словникового запасу, їхнє мовлення відрізняється емоційною бідністю, або, навпаки, перенасиченістю емоцій, що заважає учням засвоювати навчальний матеріал.

Практичні заняття модуля були спрямовані на формування і розвиток виокремлених показників культури професійного спілкування майбутніх учителів. Для цього було використано інтерактивні вправи, рольові і ділові ігри, конкурси тощо.

Так, для формування комунікативних умінь зі студентами було проведено засідання круглого столу «Як зацікавити школярів вивченням української мови?», дискусію «Чому ми неправильно говоримо?», програвалися ситуації, що містили бар'єри нерозуміння (фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний), аналіз комунікативних ситуацій тощо.

На інших практичних заняттях виконано вправи «Коректор», «Ефективне спілкування», «Бесіда», «Відшукай слово», «Зайве слово», «Знайди пару», «Звернення», «Ефективне спілкування», «Бесіда», «Передай одним словом», «Зустріч», «Інтерв'ю», «Прохання – відмова», «Покажи прислів'я», конкурс знавців української мови (формування умінь вербальної і невербальної комунікації), «Неприємна розмова», «Вгадай емоцію», «Зобрази емоцію», «Емоції героїв казки»

(уміння розуміння й володіння емоціями), «Діалог колег», «Усі ми різні», «Давайте порозуміємось», «Я-Ти-повідомлення» (формування толерантності та емпатії), виконання яких вимагало прояву фантазії і творчості студентів (формування потреби в творчій самореалізації).

Проведення повторного зрізу після впровадження експериментальної методики виявило значні позитивні зрушення в результатах стану сформованості культури професійного спілкування

майбутніх учителів-словесників. Так, високого рівня досягли 25,8% студентів, достатнього – 31,8% майбутніх учителів, на задовільному рівні було виявлено 31,7% респондентів, на низькому залишилося 8,7% майбутніх учителів. Наочно динаміку сформованості культури спілкування майбутніх учителів на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження подано на рисунку.

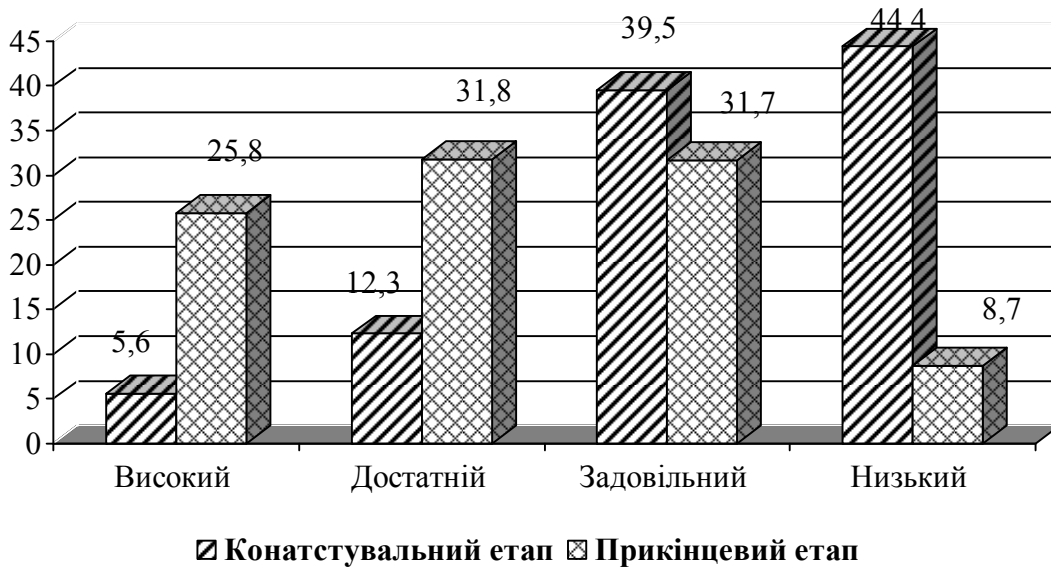


Рис. Динаміка сформованості культури спілкування майбутніх учителів-словесників на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження

Як видно з рисунку, на високому рівні результати сформованості культури професійного спілкування студентів збільшилися на 20,2%, на достатньому рівні – на 19,5 %, на задовільному зменшилися на 7,8%, на низькому – на 35,7%.

Результати одержаних даних дають змогу дійти висновку щодо доцільності впровадження в освітній процес підготовки майбутніх учителів експериментальної методики формування культури

професійного спілкування з використанням інтерактивних методів навчання. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо розробці методики формування риторичних умінь майбутніх учителів, що сприятиме вдосконаленню педагогічної майстерності, умінь культури професійного спілкування в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Бондаренко М. П. Організація і виховання студентського колективу. Київ: Вища школа, 1979. 69 с.

Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Минск, 1995. 239 с.

Дусь Н. А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 200 с.

Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі*. Рівне, 2002. Вип. 3. С. 170–175.

Зінченко С. В., Веселківський Р. Б., Сукач С. В. Формування культури спілкування у процесі професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід,*

проблеми, перспективи. Київ–Львів, 2015. Вип. 4. С. 137–140.

Колевтінова Н. Д. Формирование профессиональной коммуникативности студентов на языковых факультетах педвузов: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1999. 338 с.

Лівенцова В. А. Формування культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 212 с.

Околович О. В. Теоретичні аспекти формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород, 2013. Вип. 27. С. 127–129.

П'яст Н. Й., Горчинська Л. В., Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). URL: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php. Дата звернення: 25.06.2018.

Педагогіка і психологія вищої школи / Под ред. С. И. Самыгина. Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. 526 с.

Чмут Т., Чайка Г., Лукашевич М., Осечинська І. Етика ділового спілкування: курс лекцій. Київ: МАУП, 1999. 206 с.

REFERENCES

Bondarenko, M.P. (1979). *Orhanizatsiia i vykhovannia studentskoho kolektivu [Organization and formation of students' team]*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].

Vishnyakova, N.F. (1995). *Kreativnaya psikhopedagogika. Psikhologiya tvorcheskogo obucheniya [Creative Psycho-pedagogy. Psychology of creative learning]*. Minsk [in Russian].

Dus, N.A. (2008). *Formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia u studentiv humanitarno-pedahohichnoho kolledzhu [Formation of the culture of pedagogical communication among the students of the humanitarian and pedagogical college]*. *Candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].

Ievtukh, M.B. (2002) *Suchasni tendentsii profesiinoi pidhotovky vchytelia [Modern tendencies in teacher training]*. *Psikhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta vuzi – Psychological and pedagogical bases of humanization of educational process at school and University*. (Vol. 3), (pp. 170–175). Rivne [in Ukrainian].

Zinchenko, S.V. & Veselkivskiy R.B. & Sukach S.V. (2015). *Formuvannia kultury spilkuvannia u protsesi profesiinoi pidhotovky studentiv vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Formation of the communication culture in the process of professional training targeted to the students of higher pedagogical educational institutions]*. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy – Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects*. (Vol. 4), (pp. 137–140). Kyiv-Lviv [in Ukrainian].

Koletvinova, N.D. (1999). *Formirovaniye professionalnoy kommunikativnosti studentov na*

Чмут Т. К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів : навч. посіб. Київ: Основа, 2002. 380 с.

yazykovykh fakultetakh pedvuzov [Formation of students' professional communicativeness at the linguistic departments of pedagogical universities]. *Candidate's thesis*. Kazan [in Russian].

Liventsova, V.A. (2002). *Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh menedzheriv nevyrobnychoi sfery [Formation of the professional communication culture intended for the future managers of the non-manufacturing sphere]*. *Candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

Okolovych, O.V. (2013). *Teoretychni aspekty formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia maibutnikh pedahohiv [Theoretical Aspects of Creation of the Future Teachers' of Professional Communication Culture]*. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu – Scientific Bulletin of Uzhgorod national University*. (Vol. 27), (pp.127–129). Uzhhorod [in Ukrainian].

Piast, N.Y. & Horchynska, L.V. (2010). *Ihry yak odyin iz metodiv navchannia na zaniattiakh z ukrainskoi movy (za profesiinym spriamuvanniam) [Games as one of the teaching methods at the Ukrainian lessons (on profession-oriented basis)]*. Retrieved from http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php [in Ukrainian].

Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly [Pedagogy and psychology of higher school] (1998). Rostov-n/D.: Feniks [in Russian].

Chmut, T. & Chaika, H. & Lukashevych, M. & Osechynska I. (1999). *Etyka dilovoho spilkuvannia [Ethics of business communication]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].

Chmut, T.K. (2002). *Shliakhy rozvytku kultury spilkuvannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [The Ways to develop the communication culture of university students]*. Kyiv : Osнова [in Ukrainian].

Ольга Антоновна Копусь

доктор педагогических наук, профессор,
первый проректор по учебной и научно-педагогической деятельности,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Формирование культуры общения является насущной проблемой подготовки будущих учителей, потому что их профессиональная деятельность связана с коммуникацией с различными субъектами образовательного процесса (учениками, родителями, администрацией, представителями разных организаций и т.д.). Цель статьи заключается в освещении проблемы формирования культуры профессионального общения будущих учителей, методики проведения занятий учебной дисциплины «Культура украинской речи» с использованием интерактивных методов обучения, влияющих на формирование указанного феномена.

Состояние сформированности у будущих учителей культуры профессионального общения

определялось по коммуникативному (наличие коммуникативных умений, умений вербальной и невербальной коммуникации), поведенческому (наличие умений эмоциональной саморегуляции, наличие творчества), личностному (наличие толерантности, эмпатии) критериям. Для диагностики указанных показателей использовались: тест оценки коммуникативных умений (Н. Фетискин), тестовые задания «Речевая грамотность» (авторская разработка); тест «О чем говорят Вам мимика и жесты?» (И. Шавкун), диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл), тест «Сформированность творческого стиля деятельности» (Н. Вишнякова), экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. Солдатова и др.), диагностика способности к эмпатии (Е. Рогов).

Экспериментальная методика содержала использование во время занятий учебной дисциплины «Культура украинской речи» бесед, дискуссий, интерактивных упражнений, игр, конкурсов и др., влияющих на формирование культуры профессионального общения будущих учителей. Результаты заключительного этапа исследования засвидетельствовали, что внедрение в образовательный процесс экспериментальной методики способствовало формированию культуры профессионального общения студентов, что проявилось в положительной динамике в уровнях сформированности указанного феномена по сравнению с начальным этапом.

Ключевые слова: будущее учителя, культура профессионального общения, экспериментальная методика, культура украинской речи, интерактивные методы обучения.

Olga Kopus,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
First Vice-rector for educational, scientific and pedagogical work,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

FORMATION OF THE FUTURE TEACHERS' CULTURE TO PROFESSIONALLY COMMUNICATE BY MEANS OF INTERACTIVE TEACHING METHODS

Formation of the communication culture is an urgent problem arising in the process of the future teachers' training, since their professional activities are connected with communication with various subjects of the educational process (students, parents, administration, representatives of various organizations, etc.). The purpose of the article is to highlight the problem regarding the formation of the future teachers' culture to professionally communicate, methods of training in the discipline "Culture of the Ukrainian language" using interactive learning tools that facilitate the formation of the designated phenomenon.

The state of the future teachers' proficiency in the culture of professional communication was determined according to the communicative (presence of communicative skills, skills of verbal and nonverbal communication), behavioural (presence of skills of emotional self-regulation, presence of creativity), personal (tolerance, empathy) criteria. In order to diagnose the above mentioned indicators we used the education tools, as follows: an assessment test of communicative skills (N. Fetiskin), the test tasks "Speech Literacy" (author's development); the test "What do facial expressions and gestures imply?" (I. Shavkun), the diagnosis of "emotional intelligence" (N. Hall), the test "The proficiency in the creative style of activity" (N. Vyshniakova), the express-questionnaire "Index of Tolerance" (H. Soldatova and others), diagnostics of empathy (Ye. Rogov).

The experimental methods included the use of conversations, discussions, interactive exercises, games, competitions, etc. that facilitated the formation of the future teachers' culture to professionally communicate during the courses of the academic discipline "Culture of the Ukrainian language". The results of the final stage of the study showed that the introduction of the experimental methods into the educational process contributed to the formation of the students' culture to professionally communicate due to the initiated training course, which manifested itself in the positive dynamics within the proficiency levels of the formed phenomenon in comparison with the initial stage.

Key words: future teachers, culture of professional communication, experimental methods, Culture of the Ukrainian language, interactive methods of teaching.

Рекомендовано до друку: 11.08.2018 р.

УДК: 378.1(007): 316.77

*Марина Георгіївна Лютенко,
вчитель вищої категорії,
заступник директора з НВР,
Одеська СШ№ 119, Одеса, Україна*

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі реалізації мультимедійних технологій в освітньому процесі. Мультимедіа розглянено не лише як спосіб презентації освітньої інформації, але і як комплексний засіб навчання, що дозволяє значно інтенсифікувати освітній процес за рахунок уцілення інформації, прискорення і раціоналізацію подання матеріалу. Описано дидактичні особливості використання мультимедіа у початковій школі.

Ключові слова: мультимедіа, інтерактивні технології, освітній процес, початкова школа, інтерактивна дошка, мультимедійні презентації.

Сучасний етап суспільного розвитку підвищує вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. Це насамперед характеризується глобальною інформатизацією, безперервною зміною технологій, процесами прискореної автоматизації всіх галузей проектування, виробництва і управління. Підготовка фахівців XXI століття повинна здійснюватися на якісно новій основі, адекватній науково-технологічній революції сучасного періоду, що дозволяє активно використовувати освітні технології, покликані фундаменталізувати інформатизацію й індивідуалізацію освітнього процесу, а також надавати можливості для розвитку процесу освіти.

Одним із шляхів розв'язання цих завдань виступає використання мультимедійних технологій, відповідних новій освітній парадигмі. Сьогодні, характеризуючи поняття «мультимедіа», «мультимедійні технології», можна виділити кілька напрямів: це технологія, що описує порядок розробки, функціонування та вживання засобів обробки інформації різних типів; інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і презентації інформації різних типів; комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і презентацією інформації різних типів; комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого уможливується робота з інформацією різних типів; особливий узагальнювальний вигляд інформації, що об'єднує як традиційну статичну візуальну (текст, графіку), так і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відео фрагменти, анімацію тощо) (Басова, 2000; Григорьев, 2018; Педагогические технологии, 2002; Муер, 2006).

Таким чином, у широкому сенсі термін "мультимедіа" означає спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективної дії на користувача (що став одночасно і читачем, і слухачем, і глядачем). Услід за Р. Майером, мультимедіа визначаємо як «об'єднання більш ніж одного комунікативного агента в деяку форму комунікації», або конкретніше для комп'ютерних

систем – «об'єднання таких агентів, як текст, звук, графічні зображення, анімація, відео і просторове моделювання в комп'ютерну систему» (Муер, 2006). Зазначимо, що проблема використання мультимедійних засобів навчання не є новою для дидактики, однак питанням практичного використання окреслених технологій у початковій школі не приділено належної уваги.

Щодо формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагогів, перспектив застосування мультимедіа, то ці питання розглядають В. Биков, Р. Гуревич, К. Елшир, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Козлакова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденко, Д. Чернілевський тощо. Особливості застосування мультимедійних технологій у різних освітніх закладах презентують такі вчені: Н. Іщук, О. Коношевський, М. Корнєєв, Г. Рубіна, О. Чайковська, І. Шахіна, Л. Шевченко, С. Яшанов та інші.

Дослідники неодноразово зауважують про необхідність раціонального використання в освітньому процесі наочних засобів навчання, що дозволяє розвивати спостережливість, увагу, мовлення, мислення учнів початкових класів зокрема. На відміну від звичайних технічних засобів навчання мультимедіа технології дозволяють не лише озброїти учнів готовими, відібраними, відповідним чином організованими знаннями, але і розвивати інтелектуальні, творчі здібності. Наочність підвищує засвоєння матеріалу, оскільки задіяно всі канали сприйняття тих хто навчається – зоровий (візуальний), механічний, слуховий (аудіальний) та емоційний.

У сучасній початковій школі активно використовуються різні форми мультимедіа, як-от: діалогове мультимедіа, гіпермедіа, інтерактивне мультимедіа, Linkway Live і Story Board Live, Multimedia applications (мультимедійні додатки), Infotainment (прикладне розважальне мультимедіа), програмно-апаратний комплект "Інтерактивна дошка" (Smart Board), мультимедійні лінійні освітні ресурси тощо.

Задля визначення питомих серед викладачів видів мультимедіа, оцінки доцільного використання

окреслених технологій та розробки методичних рекомендацій щодо впровадження та використання мультимедіа технологій у початковій школі було проведено педагогічний експеримент, який проходив у два етапи. Педагогічним експериментом було охоплено 7 шкіл Приморського району, загальною кількістю 47 респондентів.

На першому етапі інформативно-мотиваційному вчителям було запропоновано заповнити анкету, де оцінити використання мультимедіа в освітньому процесі: назвіть переваги використання мультимедіа; окресліть недоліки використання мультимедіа; чи використовуєте Ви у презентаціях статичні та динамічні елементи (візуальний ряд, аудіо супровід, гіпертекст, гіпермедіа, відеозаписи, картографічну інформацію тощо); чи використовуєте ігрові компоненти відповідного контенту; чи послуговуєтесь навігацією виходу до основного меню, чи використовуєте прості шаблони мультимедіа. Більшість респондентів – 65 % – не змогли надати чіткі та аргументовані відповіді на запитання, 35 % опитуваних орієнтувалася у назвах та особливостях використання певного контенту.

Наступним завданням було розробити комплекс мультимедіа за певною обраною темою, враховуючи психолого-педагогічні та методичні особливості учнів. 74 % учителів розробили презентації Power Point із використанням статичних об'єктів. Решта респондентів презентувала мультимедіа із динамічними об'єктами, мультимедійні додатки та комплекс для Smart Board (інтерактивної дошки). Це свідчить про необхідність вчителів щодо використання мультимедіа в освітньому просторі, недостатню компетентність у моделюванні процесів навчання з урахуванням інтерактивних технологій.

Враховуючи те, що «інформаційні, мультимедіа і комунікаційні технології – це сукупність методів, пристроїв і виробничих процесів, використовуваних суспільством для збору, зберігання, обробки і поширення інформації», головним в практичній діяльності вчителя постає розуміння ролі вживання мультимедіа технологій в освітній діяльності. Саме рівень кваліфікованих викладацьких кадрів, їх готовність використовувати сучасні технології в професійній діяльності є головними у складному процесі виведення освіти на рівень потреб сучасного суспільства.

Інформаційні технології надають можливість розвиватися не лише учневі, а й учителю. Зазначимо, що використання комп'ютерної техніки на уроках у початковій школі не призводить до автоматичного підвищення рівня професійної майстерності вчителя і зростання якості освіти. Визначальну роль грає, перш за все, особистість педагога і його мотивація. При цьому впровадження сучасних технологій в педагогічну діяльність має бути не просто необхідністю, а усвідомленим процесом при безперервній освіті і самоосвіті вчителя в цій галузі. Напрями модернізації освіти повинні визначатися не стільки наявністю в школі комп'ютерної техніки і програмних засобів, скільки

готовністю вчителів початкових класів до змін відповідно до запитів і проблем суспільства.

Під час операційно-аналітичного етапу було визначено умови використання мультимедійних технологій, організацію спеціальної підготовки кадрів у межах тренінгів, дистанційних курсів Міністерства освіти та науки України з використання ІКТ. Можемо констатувати, що 18% учителів 1-4 класів негативно ставляться до використання комп'ютерних технологій на уроках, не виявляють зацікавленості до комп'ютера, інтерактивної дошки, свідомо уникають навчання на курсах підвищення комп'ютерної писемності, удаючись до допомоги колег. Середній педагогічний стаж учителів перевищує 20 років. Більше половини вчителів початкових класів (54%) позитивно ставляться до різних видів мультимедіа, виявляють цікавість до нових ІКТ, використовують їх у своїй практиці, серед них як молоді вчителі (стаж роботи до 5 років), так і досвідчені педагоги. 28 % учителів початкових класів позитивно відносяться до ІКТ, цікавляться ними, але не використовують у своїй освітній діяльності. До означеної групи увійшли педагоги із різним стажем роботи. А серед вчителів початкових класів, що володіють комп'ютерними технологіями 18% не застосовують їх на уроках, 27% використовують, але рідко, 36% використовують 2-3 рази в тиждень, а 19% постійно, практично щодня.

У діаграмі 1 подано результати використання мультимедіа вчителями початкових класів згідно зі значущістю.

Результати використання мультимедіа вчителями початкових класів:

1. Електронна обробка готових документів.
2. Використання готових мультимедійних продуктів.
3. Використання ресурсів мережі Інтернет для підготовки до уроків або для самоосвіти.
4. Використання комп'ютерних технологій в позаурочний час.
5. Використання комп'ютерних технологій в роботі з батьками, на педрадах, засіданнях.
6. Використання власних мультимедійних продуктів.
7. Активне користування професійними форумами, робота в мережевих професійних асоціаціях.
8. Використання мережі Інтернет для участі в дистанційних конкурсах, олімпіадах, конференціях різного рівня.
9. Дистанційна освіта (курси підвищення кваліфікації).

Із діаграми видно, що вчителі більше націлені на вживання готового продукту, вони практично не бачать переваг використання мультимедіа та інтерактивних технологій для самоосвіти, професійного спілкування, дистанційного обміну досвідом і дистанційного навчання. На жаль не всі респонденти усвідомлюють, що мультимедіа можна використовувати як супровід пояснення вчителя, інформаційно-настановчу або інформаційно-пояснювальну інформацію, задля контролю та

Діаграма 1.



перевірки набутих знань.

Отже, отримані під час емпіричних досліджень результати дозволили укласти методичні рекомендації з використання мультимедіа технологій учителями початкових класів.

Використання мультимедіа в освітньому процесі дозволяє: підвищити якість засвоєння освітнього матеріалу учнями; побудувати індивідуальні освітні траєкторії у навчанні молодших школярів; здійснювати диференційований підхід до учнів з різним рівнем готовності до навчання; організувати одночасно різних за здібностями дітей.

Впровадження мультимедіа здійснюється за напрямками: створення презентацій до уроків із використанням статичних та динамічних елементів, мультимедійних додатків, розважальних додатків тощо; робота з ресурсами Інтернет; використання готових освітніх медійних програм.

Створення мультимедійних презентацій до уроків.

Однією із найбільш легких форм підготовки і презентації освітнього матеріалу до уроків у початковій школі є мультимедійна презентація засобами Power Point, що уможливило вчителів самостійно компонувати освітній матеріал відповідно до психолого-педагогічних та дидактичних особливостей конкретного класу, теми, мети та результатів навчання, структури уроку, предмету, що дозволяє побудувати урок так, щоб досягти максимального освітнього ефекту.

Насамперед *презентації Power Point* дозволяють учителям наочно презентувати матеріал, інтенсифікувати процес пояснення нового матеріалу, регулювати об'єм і швидкість подачі інформації, що виводиться, за допомогою анімації, аудіо, візуальних ефектів тощо. Щодо використання зазначеної технології під час контролю знань, то із введенням контрольно-вимірних матеріалів у

формі тестування виникає необхідність готувати школярів до цього виду роботи. Тестування вимагає від школярів не лише знання певного початкового матеріалу, але і уміння розуміти специфіку виконання тестових завдань. Через це починати роботу з цією формою контролю потрібно ще з початкової школи.

У власній практичній діяльності використовуються тести на основі шаблону тесту для початкової школи Д. Іванова, який дозволяє виправляти допущені учнем помилки. Перші два завдання тесту передбачають вибір одного правильного варіанту відповіді, а всі подальші завдання вчать необхідності обрати декілька правильних відповідей із запропонованих. Аби запустити тест в Microsoft Office PowerPoint 2003-2007 потрібно натискати «Показ слайдів» і клацнути мишкою по кнопці «Розпочати тест» титульного аркуша. Після виконання всіх завдань тесту автоматично виставляється оцінка учневі. На аркуші «Результати тесту» можна натискати кнопку «Виправити» і виконати завдання, в яких були допущені помилки, наново. При цьому, якщо учень відповідає неправильно, видається повідомлення «Відповідь невірна». Для коректної роботи тесту слід знизити рівень безпеки (сервіс - макрос - безпека - рівень безпеки: середній або низький). Контрольні тести можна створювати і в програмі до інтерактивної дошки.

Робота з інтерактивною дошкою.

Використання інтерактивних технологій стає звичним явищем в освітньому середовищі. Інтерактивне устаткування, таке як інтерактивні дошки, допомагають творчо вирішувати навчальні завдання, розвивати образне мислення учнів. За допомогою інтерактивної дошки можна демонструвати презентації, створювати моделі, активно залучати учнів до процесу засвоєння матеріалу, регулювати темп заняття. На ній можна

пересувати об'єкти і надписи, додавати коментарі до текстів, малюнків і діаграм, виділяти ключові області і додавати кольори. У викладача з'являється можливість моделювати урок разом з учнями в режимі мозкового штурму, демонструвати освітній матеріал, робити письмові коментарі поверх зображення на екрані тощо, при цьому написане на інтерактивній дошці може передаватися, зберігатися на магнітних носіях, роздруковуватися, відправлятися по електронній пошті. Використовуючи інтерактивну дошку може показати і прокоментувати живопис, графіку, створювати власний малюнок.

Переваги використання інтерактивної дошки Smart Board: пояснення нового матеріалу з центру класу у великій аудиторії; заохочення імпровізації і гнучкості, дозволяючи малювати і робити записи поверх будь-яких додатків; дозволяє зберігати і роздруковувати зображення на дошці, разом із будь-якими записами, зробленими під час заняття, не витрачаючи при цьому багато часу і сил і спрощуючи перевірку засвоєного матеріалу; надихає викладачів на пошук нових підходів до навчання, стимулює професійне зростання.

Переваги для учнів: робить заняття цікавими і розвиває мотивацію до навчання; надає більше можливостей для участі в колективній роботі, розвитку особистих і соціальних навичок; учні легше сприймають і засвоюють складні питання в результаті ефективнішої і динамічнішої подачі матеріалу; дозволяє використовувати різні стилі навчання, викладачі можуть послуговуватися різними ресурсами, пристосовуючись до певних потреб; починають працювати більш творчо і стають упевненими в собі.

Основні способи використання інтерактивних дошок у початковій школі: робити позначки і записи поверх зображень, що виводяться на екран; використовувати групові форми роботи; спільна робота над документами, таблицями або зображеннями; управління комп'ютером без використання самого комп'ютера (управління через інтерактивну дошку); зміна тексту в документах, що виводяться на екрані, використовуючи віртуальну клавіатуру, яка вбудовується в програмне забезпечення дошки; зміна будь-яких документів або зображень на екрані, використання будь-яких позначок; збереження на комп'ютері в спеціальному файлі всіх позначок, які вчитель робить під час уроку, для подальшої демонстрації на інших уроках; збережені під час уроку записи вчитель може передати будь-якому учневі, що пропустив заняття або що не встиг зробити відповідні записи у своєму зошиті; демонстрація роботи одного учня всім

останнім учням класу; демонстрація картин, відеороликів, фільмів; створення малюнків на інтерактивній дошці без використання комп'ютерної миші; створення малюнків, схем і карт під час проведення уроку, які можна використовувати на наступних заняттях; різноманітність кольорів, доступних на інтерактивній дошці, дозволяє виділяти важливі місця і привернути увагу до них тощо.

Щодо використання різних мультимедійних додатків, то під час роботи активно використовуються мультимедійні диски. Серед мультимедійних дисків зазначимо диск для початкової школи «Природа і людина. Природознавство для початкової школи». Його призначено для учнів 1-4 класів, вміщено матеріал по основних темах шкільного курсу природознавства: «Пори року», «Жива і нежива природа», «Живі організми» тощо, яскраві ілюстрації, цікаві інтерактивні завдання, загадки і кросворди. «Математика 1-4 класи» орієнтована на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними методами та прийомами навчання в повній відповідності з документами, що регламентують зміст освіти. Увесь курс складається з 177 мультимедійного уроку. Кожен урок розкриває конкретну тему згідно освітньої програми та містить засоби для її пояснення: малюнки, світлини, дикторський супровід; зразкове розв'язання задач, завдання, запитання тощо. «Українська мова 1-4 класи» для перевірки знань містить *контрольні запитання та завдання*. Крім того, *мультимедійний підручник* містить інструкцію з використання, *методичні рекомендації, конструктор уроків, електронний журнал*, мережевий модуль для роботи в комп'ютерному класі. Смарткейс вчителя початкової школи – це готові мультимедійні матеріали від видавництва «Розумники» – усі матеріали для зручності поділені на групи: люди, природа, тварини, фігури, букви, цифри, знаки тощо, повністю інтегровані із інтерактивною дошкою Smary Board.

Вищезазначене дозволяє дійти висновків, що використання мультимедіа в освітньому просторі початкової школи, має специфічні особливості, які необхідно враховувати при укладанні та створенні контенту, має значний дидактичний потенціал, що може бути реалізований у урахуванням творчого підходу вчителя початкових класів.

Перспективність подальших досліджень убачаємо у розробці та обґрунтуванні використання електронних підручників під час навчання учнів молодших класів.

ЛІТЕРАТУРА

Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 416 с.

Данильчук В. И., Земляков Д. В. Интерактивный мультимедийный комплекс как средство систематизации содержания школьного курса физики (на примере раздела

«Электромагнитные волны»). *Педагогическая информатика*. 2005. №5. С. 5-12.

Егорова Ю. Н. Мультимедиа в образовании – технология будущего. *Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности: Материалы Третьей*

Всероссийской научно-практической конференции. Йошкар-Ола, 1995г. С. 101-103.

Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2005. 347 с.

Крючкова О. В. Комплексная информатизация образования. Минск: Красико-Принт, 2006. – 176 с.

Кузнецова И. В. Информационные технологии в профессиональной подготовке специалиста. *Информатика и образование*. 2008. №1. С. 23-30.

Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В. С. Кукушина. Ростов н/Д: Издательский центр «Март», 2002. 336 с.

REFERENCES

Basova, N.V. (2000). *Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya. [Pedagogy and practical psychology]*. Rostov-na-Dony: Phoenix. [in Russian].

Danil'chuk, V.I. & Zemlyakov, D.V. (2005). Interaktivnyy mul'timediynyy kompleks kak sredstvo sistematzatsii soderzhaniya shkol'nogo kursa fiziki (na primere razdela «Elektromagnitnyye volny»). [Interactive multimedia complex as a means of systematizing the content of a school physics course (by the example of the section "Electromagnetic waves")]. *Pedagogicheskaya informatika. [Pedagogical computer science]*. Vol.5. pp. 5-12. [in Russian].

Kryuchkova, O.V. (2006). *Kompleksnaya informatizatsiya obrazovaniya. [Complex informatization of education]*. Minsk: Krasiko-Print. [in Russian].

Kuznetsova, I.V. (2008). Informatsionnyye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialista. [Information technologies in the professional training of a specialist]. *Informatika i obrazovaniye. [Informatics and education]*. Vol.1. pp. 23-30. [in Russian].

Myer, R.E. (2006). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. N.Y. [in English].

Pedagogicheskiye tekhnologii: Uchebnoye posobiye dlya studentov pedagogicheskikh spetsial'nostey / Pod red. V. S. Kukushina. (2002). [Pedagogical technologies: A manual for students of pedagogical specialties / Ed. V.S. Kukushina]. Rostov-na-Dony: Publishing Center "Mart". [in Russian].

Pinchuk, O.P. (2007). Problema vyznachennya mul'tymedia v osviti: tekhnolohiyi zovnishnikh resursiv. [The problem of the definition of multimedia in

Pinchuk O. P. Проблема визначення мультимедіа в освіті: технології зовнішніх ресурсів. *Нові технології навчання*. 2007. №46. С. 55-58.

Raputo A. G. Использование в образовательном процессе сюжетного подхода в компьютерных презентациях. *Информатика и образование*. 2008. №2. С. 17-23.

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // зб.наук.пр. – Вип. 7 [ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2004. 497 с.

Myer R. E. *Multimedia learning*. Cambridge University Press.N.Y., 2006. 106 p.

education: the technology of external resources]. *Novi tekhnolohiyi navchannya. [New Learning Technologies]*. Vol. 46. pp. 55-58.

Raputo, A.H. (2008). Yspol'zovanye v obrazovatel'nom protsesse syuzhetnoho podkhoda v komp'yuternykh prezentatsyyakh. [The use of the plot approach in the educational process in computer presentations]. *Ynformatyka y obrazovaniye. [Computer science and education]*. Vol.2. pp. 17-23. [in Russian].

Suchasni informatsiyini tekhnolohiyi ta innovatsiyini metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy // zb.nauk.pr. (2004). [Modern Information Technologies and Innovative Methods of Training in the Training of Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems]. Kiev Vinnitsa: Ltd "Planner" Ltd. [in Ukrainian].

Yegorova, YU.N. (1995). *Mul'timedia v obrazovanii – tekhnologiya budushchego. Novyye tekhnologii obucheniya, vospitaniya, diagnostiki i tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti: Materialy Tret'yey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. [Multimedia in education is the technology of the future. New technologies of training, education, diagnosis and creative self-development of the individual: Materials of the Third All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Yoshkar-Ola, pp. 101-103. [in Russian].

Zakharova, I.G. (2005). *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii. [Information technologies in education]*. Moscow: Academy. [in Russian].

Марина Георгиевна Лютенко,
учитель высшей категории,
заместитель директора из НВР,
Одесская СШ№ 119, Одесса, Украина

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме реализации мультимедийных технологий в образовательном процессе. Мультимедиа рассматривается не только как способ презентации учебной информации, но и как комплексное средство учебы, что позволяет значительно интенсифицировать образовательный процесс за счет уплотнения информации, ускорения и рационализации подачи материала. Отмечено, что в современной начальной школе активно используются разные формы мультимедиа, например: диалоговое

мультимедиа, гипермедиа, интерактивное мультимедиа, Linkway Live и Story Board Live, Multimedia applications (мультимедийные дополнения), Infotainment (прикладное развлекательное мультимедиа), программно-аппаратный комплект "Интерактивная доска" (Smart Board), мультимедийные линейные образовательные ресурсы и тому подобное. Полученные во время эмпирических исследований результаты позволили упорядочить методические рекомендации по использованию мультимедиа технологий учителями начальных классов. Эмпирическим путем доказано, что использование мультимедиа в образовательном пространстве начальной школы, имеет специфические особенности, которые необходимо учитывать при заключении и создании контента, имеет значительный дидактический потенциал, который может быть реализован с учетом творческого подхода учителя начальных классов.

Ключевые слова: мультимедиа, интерактивные технологии, образовательный процесс, начальная школа, интерактивная доска, мультимедийные презентации.

Maryna Liutenko,
Teacher of Higher Qualification,
Headmaster Deputy for Educational Work,
Odesa Secondary School № 119, Odesa, Ukraine

PECULIARITIES OF PRACTICAL USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the problem of implementation of multimedia technologies into the educational process. The multimedia are considered not only a way of presenting educational information, but also as an integrated learning tool that can significantly intensify the learning process by consolidating information, accelerating and rationalizing the presentation of the material. It is noted that in today's primary school various forms of multimedia are actively used, such as: multimedia, hypermedia, interactive multimedia, LinkWay Live and Story Board Live, Multimedia applications, Infotainment (application entertainment multimedia), software and hardware kit "Smart Board", multimedia linear educational resources, etc. The results obtained during empirical studies allowed us to develop methodological recommendations on the use of multimedia technologies by primary school teachers. It is empirically proved that the use of multimedia in the primary school educational environment has specific peculiarities that must be taken into account when compiling and creating the content, it also has a significant didactic potential that can be realized if a primary school teacher takes into account (uses) the creative approach.

Key words: multimedia, interactive technologies, educational process, primary school, interactive whiteboard, multimedia presentations.

Рекомендовано до друку: 23.08.2018 р.

УДК: 378+81'42+821.111

Раїса Юрївна Мартинова,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
завідувач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання,**Алла Вікторівна Кордонова,**кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
західних і східних мов та методика їх навчання,Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ
ТЕКСТІВ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

У статті розглянуто методику аналізу художніх англomовних текстів різних жанрів за допомогою компресійного методу Р. Мартинової. Обґрунтовано, що його сутність полягає в оволодінні скороченим обсягом мовного матеріалу при максимально широкому вживанні кожної його одиниці в її різній за формою та за змістом взаємодії зі всіма вивченими раніше. Доведено, що використовуючи окреслену методику, студенти-філологи опановують лінгвістичний матеріал літературних творів та значно удосконалюють культуру власного іншомовного мовлення.

Ключові слова: англomовний художній текст, лінгвістичний аналіз тексту, студенти-філологи, компресійний метод, мовленнєві ситуації, емоціогенні ситуації.

Євроінтеграційні процеси, що охоплюють усі сфери громадського життя сучасної України, передбачають її активну співпрацю із зарубіжними партнерами. Вимоги щодо безпосередніх контактів українomовних спеціалістів із їхніми колегами-іноземцями зумовлюють необхідність розуміння і використання ними різноманітних мовних явищ, зокрема тих, що вживаються в художніх текстах різних жанрів. Фразеологізми, крилаті вирази, афоризми, стилістичні фігури, на які багата оригінальна англomовна література, знадобляться вітчизняним фахівцям у процесі будь-якого виду мовленнєвої поведінки. Тим більш актуальною ця теза є для філологів, культура мовлення яких повинна бути еталонною для їхніх майбутніх учнів.

Однак сучасні методики навчання аналізу англomовних художніх текстів, представлені в працях Ю. Арешенкова, О. Багацької, О. Коваленко, М. Крупи, В. Кухаренко, А. Мороховського, Н. Пасік, Т. Яблонської, не надають можливості тим, хто навчається, розвивати згадані вище мовленнєві вміння. Загалом вони передбачають лише читання літературних творів, їх розуміння та переказ зі зміною особи.

У зв'язку із вищезазначеним, метою статті є обґрунтування ефективної методики активізації типових лексико-граматичних і стилістичних особливостей художніх текстів в іншомовному розмовному та професійному мовленні майбутніх філологів.

По-перше, розглянемо той алгоритм методичних дій, який пропонується виконувати студентам для запам'ятовування й активізації вокабуляру та граматики літературних творів на заняттях з англійської мови.

Як приклад, розглянемо аналіз твору Джона Голсуорсі «Цвіт яблуні» («The Apple-Tree»), що подається у навчальному посібнику для студентів

старших курсів гуманітарних факультетів Т. Яблонської: повість «Цвіт яблуні» написана Джоном Голсуорсі, видатним англійським романістом і драматургом, майстром соціально-психологічного жанру.

Текст твору є розповіддю зі вставками діалогічного мовлення між двома подругами, молодою дівчиною Меган Девід і її тітонькою міссіс Нарракомб. Повість містить деякі елементи опису зовнішності героїв і природи. Автор використовує такі лексичні одиниці: *pale, idealistic, full of absence, curly, like some primeval beast, a quick dark eye, dewy eyes as if opened for the first time that day; dark green branches of the yews, sandy bottom, crimson buds, a grove of beeches*. У тексті також наявні стилістичні фігури, а саме: епітети, порівняння й метафори. Наприклад, епітети, що характеризують одного з головних героїв повісті Гартон – *pale, idealistic, queer, round-the-corner, knotted*. Письменик вживає такі епітети для опису зовнішності дівчини та її тітки – *dark hair, long and dark lashes, straight nose, straight and dark eyebrows, grey eyes* для Меган; *a quick dark eye, shaky neck* для її тітки. У художньому творі зустрічаються порівняння – *thin as rails, like some primeval beast, like a mother wild-duck*. Влучною метафорою є опис яблуні: «*The pool, formed by the damming of a rock, had a sandy bottom; and the big apple tree, lowest in the orchard, grew so close that its boughs almost overhung the water; it was in leaf, and all but in flower – its crimson buds just bursting*». Ці стилістичні прийоми дозволяють краще зрозуміти характери персонажів. Розповідь ведеться від третьої особи. Історія яскрава, емоційна, дія динамічна.

Щодо мови повісті, то з лексико-граматичного погляду вона не є складною. Літературний твір містить різноманітні неформальні розмовні слова і вирази (*Ashhurst's football knee, as*

thin as rails, to take up the catechism, a strame). Ця лексика надає тексту яскравості та робить його ліричним. Домінуючим граматичним часом є Past Simple, проте, з іншого боку, можна знайти речення в Past Perfect, Past Continuous, Present Simple, наприклад: «*They had walked that day from Brent. They were sitting on a bank beside the road. Every bough was swinging in the wind. Let's go on, and find some farm where we can put up*». Модальні і дієприкметникові конструкції, наприклад: «*Would you put us up? Is there a stream where we could bathe? Descending past the narrow wood, they came on the farm. Passing through a sort of porch the girl disappeared in the dark green of the yews*», також наявні в тексті, але вони не занадто складні для розуміння» (Яблонська, 2009).

Як бачимо, аналізуючи текст таким чином, студенти користуються певним планом, запропонованим у навчальному посібнику, й аналогічним для всіх літературних творів, що вивчаються у межах дисципліни. Вони просто перераховують лексеми, граматичні конструкції та стилістичні фігури з опорою на текст твору. Тобто ці мовні феномени не стають їхнім надбанням, адже не проводиться жодної роботи для формування навичок їх вживання разом з лінгвістичним матеріалом, засвоєним студентами раніше, а також не розвиваються вміння вільного використання окреслених явищ у власному мовленні тих, хто навчається. Отже, ця інформація не надходить до активного лексичного та граматичного мінімумів студентів і, як наслідок, швидко забувається.

Для того щоб лінгвістичні одиниці, а також стилістичні явища з художніх творів, що вивчаються студентами-філологами в університетському курсі англійської мови, зберігались у їхній довготривалій пам'яті та вони могли вільно вживати їх у власному мовленні, пропонуємо проводити їхнє засвоєння згідно з компресійним методом Р. Мартинової. Його сутність полягає в оволодінні скороченим обсягом мовного матеріалу, але максимально широкого використання кожної його одиниці в її різній за формою та за змістом взаємодії зі всіма, що були вивчені раніше.

Методологічними засадами компресійного методу є:

1) синергетична взаємодія великих і малих величин, за якої останні за певних обставин можуть трансформуватися у великі і навпаки. У цьому випадку компресія матеріалу, що вивчається, у вигляді його малого обсягу, але ємного змісту, трансформується у значний обсяг завдяки різноманітному використанню кожної лексико-граматичної одиниці в поєднанні з попередньо вивченими;

2) діалектичний закон переходу кількості в якість шляхом креативних повторень мовної інформації, тобто таких повторень, що забезпечують перехід мовних знань у мовні навички, а мовних навичок – у мовленнєві й інтегровані вміння.

Психологічною основою компресійного методу є:

1) Таке засвоєння матеріалу, зяким:

- його сприйняття ґрунтується на активізації усієї аналізаторної системи;

- його осмислення здійснюється шляхом співвіднесення нової іншомовної інформації з попередньо вивченою;

- його запам'ятовування досягається шляхом довільних мнемічних дій і мимовільної діяльності з його вживання;

- його застосування відбувається шляхом відтворення без змін, з частковим творчим перетворенням, з виконанням практичних дій на основі отриманих знань.

2) Шестиступеневе повторення кожної наступної частини матеріалу, що вивчається, з усіма раніше вивченими.

На першому етапі відбувається багаторазове вживання ізольованих мовних одиниць, що призводить до їх уведення до оперативної пам'яті, в якій інформація зберігається не більше, ніж вісім годин.

На другому етапі відбувається багаторазове вживання словосполучень та окремих речень з матеріалом, що вивчається. Це призводить до його введення на проміжний рівень запам'ятовування, на якому інформація зберігається в пам'яті приблизно сімдесят дві години.

На третьому етапі відбувається багаторазове вживання того самого матеріалу в різних видах *навчальної* мовленнєвої діяльності, що призводить до його введення до довготривалої пам'яті; проте не забезпечує його відтворення через віддалений у часі період.

На четвертому етапі відбувається багаторазове вживання того самого матеріалу в усіх видах *творчої* мовленнєвої діяльності, що призводить до його введення до довготривалої пам'яті, що забезпечує будь-яке віддалене в часі його застосування.

На п'ятому етапі відбувається багаторазове вживання того самого матеріалу в усіх видах *спонтанної* мовленнєвої діяльності, що призводить до його переходу в клішовані мовленнєві одиниці, завжди готові до використання у відповідній мовленнєвій ситуації.

Шосте і всі решта вживання того самого матеріалу припускають його скорочення, розширення і будь-яку іншу трансформацію (Мартинова, 2017).

Звідси дотекстовий етап засвоєння матеріалу, що є в тексті повісті «*The Apple-Tree*», передбачатиме такі методичні дії:

1) пред'явлення відібраної з автентичного художнього тексту лінгвістичної інформації англійською мовою з її семантизацією рідною. Наприклад: 1) *idealistic* – *ідеалістичний*; 2) *full of absence* – *надзвичайно неуважний*; 3) *like some primeval beast* – *подібний на первісного звіра*.

2) трактування кожного із запропонованих понять англійською мовою, тобто їхня лінгвістична інтерпретація (Гуменний, 2017). Наприклад: 1) *idealistic* – *characterized by idealism; unrealistically aiming for perfection*; 2) *full of absence* – *(of a person or a person's behavior or manner) having or showing a*

habitually forgetful or inattentive disposition; 3) **like some primeval beast** – resembling the earliest animals in the history of the world.

3) продукування мікро-висловлювань з кожним мовним явищем, що вивчаються. Наприклад: 1) *When you are **idealistic**, you dream of perfection, whether in yourself or other people. For example, you might have the **idealistic** goal of bringing an end to childhood poverty in the world;* 2) *Ashurt was so **full of absence** that he always forgot things and didn't pay any attention to what was happening near him because he was thinking about other things;* 3) *Garton was **like some primeval beast**. His voice was sharp, his movements were brutal, his manners were wild.*

Текстовий етап засвоєння матеріалу, що вивчається, передбачатиме такі методичні дії:

1) ознайомлення зі змістом твору й активізація мовних явищ, що вивчаються, у їх першому лексичному оточенні. Це означає багаторазове вживання ізольованих мовних одиниць;

2) відповіді на деталізуючі запитання до прочитаного змісту з обов'язковим вживанням мовних явищ, що активізуються. Наприклад: 1) *Where were the two friends going? Which of them was **idealistic**?* 2) *Why was Ashurt so **full of absence** on that day?* 3) *Whose appearance was **like some primeval beast's**?*

3) лінгвістичний аналіз тексту, тобто поступове висвітлення всіх лексико-граматичних особливостей обраного тексту з обов'язковим вживанням зазначених лексичних одиниць;

4) смисловий аналіз тексту шляхом відповідей на ключові запитання. Прикладами таких запитань можуть бути: 1) *Who are the main characters of the story and what do they look like?* 2) *What problems were they discussing on that fine May day?* 3) *Where did two friends stay for the night? What kind of place was it?* 4) *What did Ashurt feel standing under the blooming apple-tree?*

5) аналіз поведінки героїв прочитаного твору шляхом: а) викладу сутності їхньої поведінки; б) характеристики сутності їхньої поведінки; в) виявлення переваг та недоліків їхньої поведінки.

Післятекстовий етап засвоєння матеріалу, що презентується, міститиме такі методичні дії:

ЛІТЕРАТУРА

Гуменний Н. Ф. Методика обучения интерпретации иноязычных художественных текстов. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2017. Випуск 1 (114). С. 72-78.

Мартінова Р. Ю. Загальна характеристика компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов. *Глобальні виклики педагогічної*

1) читання навчального фабульного тексту з обов'язковим вживанням мовних явищ, що вивчаються у їх другому лінгвістичному оточенні;

2) самостійне складання монологічного тексту з обов'язковим вживанням мовного матеріалу, що вивчається, тобто третього варіанта його лінгвістичного оточення. Наприклад: *The author sympathizes with the main characters. He depicted them as **idealistic** and noble young men. In my opinion, Ashurt is really an idealist. I believe that only such people can be so fond of nature. He's also **full of absence**. He doesn't care about social problems and money. His only passions are nature and love. The other young man, Garton is **like some primeval beast**. But it doesn't mean that he's brutal and cruel. On the contrary, it means that he is passionate, sincere and brave.*

3) самостійне складання діалогічного тексту з обов'язковим вживанням мовного матеріалу, що вивчається, тобто четвертого варіанта його лінгвістичного оточення. Наприклад:

- *Student A: The author sympathizes with the main characters, doesn't he?*

- *Student B: I think, he does. As you know the main theme of the story is humanity and nature. The main character Ashurt is so **idealistic, full of absence** and fond of nature.*

- *Student A: And what do you think about the other character Garton? The author says he is **like some primeval beast**. How do you understand this metaphor?*

- *Student B: In my opinion, it means that this man is passionate, sincere, self-confident and brave.*

4) драматизація мовленнєвих й емоційних ситуацій з обов'язковим вживанням мовного матеріалу, що вивчається, тобто п'ятого варіанта його лінгвістичного оточення;

5) спонтанне спілкування з приводу будь-яких побутових чи професійних проблем з обов'язковим вживанням мовного матеріалу, що вивчається, тобто шостого варіанта його лінгвістичного оточення у формах, характерних для розмовного мовлення.

Такий спосіб вивчення англійських художніх творів не лише забезпечить поглиблене розуміння їхнього змісту, але й суттєво розширить словниковий запас мабуть філологів типовими художніми засобами, що наблизить їхнє мовлення до автентичного.

освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного Конгресу (Одеса, 18-20 травня 2017 р.). Одеса, 2017. С. 546-547.

Яблонська Т. М. З проблеми аналізу іноземних художніх текстів для студентів старших курсів гуманітарних факультетів: навч. посіб. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 62 с.

REFERENCES

Gumennyu, N.F. (2017). Metodika obucheniya interpretatsii inoyazychnykh khudozhestvennykh

tekstov. [Methodology for Teaching the Interpretation of Foreign Language Artistic Texts]. *Naukovyy visnyk*

Pivdennoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universyteta imeni K.D.Ushyns'koho. [Scientific herald of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushinsky]. Vol. 1 (114). Pp. 72-78. [in Russian].

Martynova, R.Yu. (2017). Zahal'na kharakterystyka kompresiynoho metodu intensyvnoho navchannya inozemnykh mov. [General characteristic of the compression method of intensive learning of foreign languages]. *Hlobal'ni vyklyky pedahohichnoyi osvity v universytet-s'komu prostori: materialy III Mizhnarodnoho Konhresu (Odesa, 18-20 travnya 2017*

r.). [The Global Challenges of Teaching Education in the University Area: Materials of the 3rd International Congress (Odessa, May 18-20, 2017)]. Odessa, pp. 546-547. [in Ukrainian].

Yablons'ka, T.M. (2009) *Z problemy analizu inshomovnykh khudozhnikh tekstiv dlya studentiv starshykh kursiv humanitarnykh fakul'tetiv: navch. posib. [On the problem of analysis of foreign language texts for students of senior courses of the humanities faculties: Teach. Manual].* Odessa: Publisher Bukayev Vadim. [in Ukrainian].

Раиса Юрьевна Мартынова,

доктор педагогических наук, профессор,

член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины,

зав. кафедрой западных и восточных языков и методики их обучения,

Алла Викторовна Кордонова,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

кафедры западных и восточных языков и методики их обучения,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный

педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В настоящее время требования прямых контактов украиноязычных специалистов с их зарубежными коллегами обуславливают необходимость понимания и использования ими различных лингвистических явлений, в частности, используемых в художественных текстах разных жанров. Этот тезис является особенно актуальным для филологов, профессиональная компетентность которых невозможна без владения всеми выразительными средствами иностранного языка.

Однако, существующая методика обучения будущей филологов анализу англоязычных художественных произведений, представленная в трудах Ю. Арешенкова, О. Багацкой, О. Коваленко, М. Крупы, В. Кухаренко, А. Мороховского, Н. Пасик, Т. Яблонской, не обеспечивает студентов названными выше умениями.

В связи с этим, целью данной статьи является представление эффективной методики активизации типичных лексико-грамматических и стилистических единиц из аутентичных литературных текстов в профессиональной речи будущих филологов.

Мы предлагаем анализировать англоязычные художественные тексты согласно с компрессионным методом обучения иностранным языкам Р. Мартыновой. Его суть состоит в овладении сокращённым объёмом лингвистического материала, но максимально широком использовании его единиц в их различном по форме и содержанию взаимодействию с выученными ранее. Это предполагает такое усвоение материала, при котором происходит его шестикратное повторение в различном лингвистическом окружении.

На основании этого был разработан алгоритм развития умений лингвистического анализа англоязычных художественных текстов. Он включает дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На каждом из них студенты выполняют различные методические действия с изучаемыми лингвистическими феноменами в их шести разнообразных языковых окружениях.

Такой способ лингвистического анализа англоязычных художественных текстов не только обеспечит глубокое понимание их содержания, но также существенно обогатит лексикон студентов типичными лексико-грамматическими и стилистическими явлениями.

Ключевые слова: *англоязычный художественный текст, лингвистический анализ текста, студенты-филологи, компрессионный метод обучения иностранным языкам, речевые ситуации, эмоциогенные ситуации.*

Raisa Martynova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Correspondent Member of

the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

Chairperson of the Faculty of Western and Oriental Languages

and Methods of their Teaching

Alla Kordonova,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Teacher of the Faculty of Western and Oriental Languages
and Methods of their Teaching
State Institution «South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushytsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

THE METHODOLOGY OF TEACHING STUDENTS-PHILOLOGISTS LINGUISTIC ANALYSIS OF ENGLISH LITERARY TEXTS

Nowadays the demands of direct contacts of Ukrainian speaking specialists with their foreign colleagues cause the necessity both to understand socio-cultural peculiarities of their speech and to use language phenomena represented in literary texts of different genres. This point of view is the most topical for philologists whose proficiency is unimaginable without a good command of all expressive means the English language possesses.

However, the existing methodology of teaching the English language and literature does not provide students with the designated skills.

Therefore, the purpose of the suggested article is to represent an effective methodology enabling the activation of the typical lexical, grammatical, and stylistic units of English literary works in the future philologists' professional speech.

As an example, we consider the analysis of the short story by J. Galsworthy «The Apple-Tree». Having read the analysis of this text, we came to the conclusion that it comprises only its understanding and retelling. The linguistic material does not get into students' active lexical and grammatical minimum and is, therefore, quickly forgotten.

To avoid these problems we suggest analyzing literary texts according to the compressive method of English language teaching introduced by R. Martynova. Its essence is seen in mastering a reduced volume of the linguistic material and maximally frequent use of its each unit in various form and content interactions with all previously studied ones. It involves assimilation of the material, within which there is a six-time repetition of its each unit in various linguistic combinations.

According to the mentioned steps the algorithm for the development of the skills under study has been worked out. It includes a pre-text, a text and a post-text stages. On each stage students perform various actions with the learned linguistic phenomena in their six linguistic combinations.

This way of analyzing English literary texts will not only provide a deep understanding of their content, but will also significantly enrich students' vocabulary with typical stylistic means.

Key words: English literary texts, linguistic analysis of the text, students-philologists, the compressive method of foreign language teaching, speech situations, emotion-provoking situations.

Рекомендовано до друку: 23.08.2018 р.

Мен Сіан,
аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ В ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

У статті уточнено сутність моделювання як методу відображення цілісної методики у педагогічних дослідженнях. Запропоновано та обґрунтовано модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах у єдності цільового, змістового, методичного та результативного компонентів. Розкрито зміст кожного компонента.

Ключові слова: досвід, художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу, модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Модернізація вищої школи України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору передбачає якісні зміни традиційних форм освітньої діяльності в залежності від нової мети та завдань. Реформування освітньої галузі означає перехід сучасної освіти від авторитарної до гуманістичної моделі, де важливу роль відграють комунікативні процеси. Через це особливої актуальності набуває проблема формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу як необхідної умови оволодіння ними професійними та фаховими компетентностями. Процес формування розуміємо як цілеспрямований методичний вплив на актуалізований феномен (у статті – художньо-комунікативний досвід), з метою оптимізації підвищення його рівня та якості. З огляду на це, виникає потреба в організації такої системи підготовки магістрантів, зокрема у вокальній підготовці, яка б оптимізувала процес набуття художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах. Для цього необхідно змоделювати цілісну методичну систему, що органічно поєднує всі складники методичного ресурсу, котрі цілеспрямовано впливають на усі компоненти такого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив встановити, що категорія досвіду досліджується науковцями у сфері мистецької освіти, серед яких – Л. Горюнова (досвід музичної діяльності), Т. Завадська (музично-естетичний досвід молодших школярів), Г. Карась (естетичний досвід школярів у фольклорних колективах), Г. Коссак (особистісний досвід старшокласників), О. Олексюк (морально-естетичний досвід студентів), Н. Попович (професійно-особистісний досвід), О. Хлебнікова (досвід музично-виконавської діяльності), О. Шевнюк (художньо-естетичний досвід майбутніх вчителів), О. Реброва (художньо-ментальний досвід), І. Сипченко (досвід художньо-педагогічного спілкування) та ін. Специфіці музичного спілкування присвячено праці таких дослідників, як М. Каган, Л. Опарик, О. Рудницька, А. Сохор. Художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу та його

структурні компоненти розкрито в окремих працях У Хуймін.

Мета статті – розробка та обґрунтування моделі формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах.

Проблема формування художньо-комунікативного досвіду є однією з актуальних у фаховій підготовці майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах. Тому дослідження спрямоване на розробку та обґрунтування моделі формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах.

Моделювання (франц. *modele* – зразок, прообраз) – це науковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких через певні причини неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне. Цей метод передбачає дослідження моделей об'єктів – предметних, знакових чи мисленнєвих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів (Философский энциклопедический словарь, 1997: 392). Розрізняють матеріальне та ідеальне моделювання. Різновидами матеріального моделювання є фізичне та аналогове. Ідеальне моделювання поділяють на інтуїтивне та знакове.

Модель визначають як: систему елементів, яка відтворює певні сторони, зв'язки, функції предмета дослідження (Краткий словарь, 1982: 19); умовний образ (зображення, схема, опис тощо) якогось об'єкта (або системи), що зберігає зовнішню схожість і пропорції частин при певній схематизації й умовності засобів зображення (Гончаренко, 1997: 213); зображення, схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна (Советский энциклопедический словарь, 1987: 817).

У педагогіці метод моделювання використовують для побудови копій, моделей педагогічних матеріалів, явищ та процесів; наочно-образної характеристики явищ і процесів, що вивчаються, за допомогою схем, креслень, стислих

вербальних характеристик, описів. Цей метод також використовується для схематичного зображення педагогічних систем, що досліджуються. Модель у цьому контексті виступає як система об'єктів чи знаків, яка відтворює деякі сутнісні властивості оригінала та уможливує отримання нової інформації про об'єкт дослідження (Коджаспірова, 2005: 184-185).

У запропонованому дослідженні модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу розглядається як *система взаємопов'язаних елементів освітнього процесу, яка відображає мету, завдання, наукові підходи та принципи, зміст навчання, етапи експерименту, педагогічні умови, організаційні форми, методи, критерії та рівні сформованості, підсумкові результати*. Визначено такі компоненти моделі: цільовий, змістовий, методичний, результативний.

Цільовий компонент запропонованої моделі передбачає постановку мети, завдань і визначення наукових підходів та принципів побудови запропонованої моделі, які в сукупності забезпечують очікуваний результат – сформований художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу за всіма його структурними компонентами.

У процесі розробки моделі було сформульовано *мету* – формування у майбутніх викладачів вокалу художньо-комунікативного досвіду.

Відповідно до мети визначено такі *завдання*:

- сформувати мотиваційну основу художньо-комунікативного досвіду в майбутніх викладачів вокалу;

- засвоїти систему знань, умінь і досвід у сфері художньо-комунікативної діяльності;

- забезпечити умови формування художньо-комунікативного досвіду в майбутніх викладачів вокалу.

Методологічною основою побудови означеної моделі є низка наукових підходів та принципів.

Застосування *аксіологічного* підходу (В. Дряпіка, В. Орлов, Б. Целковніков, Г. Щербакова та ін.) щодо формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в освітньому процесі педагогічних університетів передбачає реалізацію гуманістичної парадигми, стимулює творчий полілог між суб'єктами художньої комунікації, основою якого є осягнення цінностей музичного мистецтва, організація ціннісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Щербакова, 2001) між композитором, автором поетичного тексту та студентом-виконавцем, учасниками інтерпретаційного процесу та слухачкою аудиторією, викладачем та студентом.

Використання *герменевтичного* підходу (А.Закірова, В. Зінченко, Д. Лісун, О. Олексюк, М. Ткач та ін.) щодо формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в освітньому процесі педагогічних університетів орієнтує на розуміння та інтерпретацію явищ мистецтва через розкодування

втілених у них цінностей, норм, ідеалів, концентрується на суб'єктивних формах вираження в процесі осягнення себе і навколишнього світу (Олексюк, 2009).

Запровадження *компетентнісного* підходу (К. Кабріль, Л. Масол, М. Михаськова, О. Олексюк, С. Світайло, Г. Падалка, Є. Проворова, Т. Рейзенкінд, Ши Цзюнь-бо, О. Щолокова та ін.) у професійну підготовку студентів орієнтує цілі освіти на практичне застосування суб'єктом освітньо-виховного процесу набутих знань, умінь, навичок і досвіду діяльності, здатність і готовність людини до ефективної та продуктивної діяльності у різноманітних соціально значущих ситуаціях. У межах цього підходу відбувається поєднання когнітивної, оперативної-діяльнісної та емоційно-ціннісної складників освіти. Акумулюючи у собі ознаки діяльнісної та особистісного підходів, компетентнісний підхід характеризується інтегративністю, бо поєднує відповідні знання, вміння, цінності, практичний досвід та особистісні якості, що забезпечує продуктивну професійну діяльність (Бондаренко, 2014).

Запропонована модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах ґрунтується на таких *принципах*: цілісності, гуманізації, діалогу, співтворчості, емпатійності, рефлексивності.

Принцип цілісності передбачає спрямованість змісту, всіх форм, методів і засобів вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу на єдину мету – формування художньо-комунікативного досвіду.

Принцип гуманізації означає, що головною цінністю у підготовці майбутніх викладачів вокалу проголошується особистість, а основними цілями є формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, яка відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

Принцип діалогу у формуванні художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу забезпечує організацію різнорівневого діалогу, спрямовує до «художнього спілкування і його центрального елемента – художнього сприйняття» (Медушевський, 1976).

Принцип співтворчості заохочує майбутніх викладачів вокалу до творчого пошуку та пізнавальної активності, стимулює потребу в новому знанні, вимагає включення механізмів рефлексії (самоаналіз, самооцінка, самоконтроль), що забезпечують зворотний зв'язок, актуалізує вольові процеси (переборювання труднощів у досягненні мети).

Принцип рефлексивності у формуванні художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу актуалізує процеси саморозуміння, емоційного саморозкриття (Дерев'янка, 2016) які засновуються на механізмах рефлексії.

Принцип емпатійності забезпечує формування здатності майбутніх викладачів вокалу до вчування-співпереживання і налаштування на емоційний світ інших (композитора, героя

вокального твору, слухача, студента), ототожнення себе з іншими (розуміння психологічних станів, настроїв, переживань інших).

Змістовий компонент моделі формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу відображає комплекс психолого-педагогічних і художньо-інформативних знань, інформованість про сутність, механізми та особливості художньо-комунікативного процесу, його основні форми, ознаки здійснення та умови успішної реалізації, умінь інтелектуального осмислення, розуміння та інтерпретації художньої інформації на рівні тексту, підтексту та контексту, комунікативних, перцептивних, рефлексивних та емпатійних вмінь.

Успішність формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу залежить від спеціально організованої системи навчання. Серед решти методичних складових у цій системі важливе місце займає добір репертуару. Він має свою специфіку, оскільки здійснюється для студентів із Китаю. На нашу думку, застосування принципів добору репертуару в контексті формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу із Китаю має здійснюватися на інтегративній основі, оскільки міжкультурна інтеграція дозволяє розширити підготовку фахівців у сфері музичного мистецтва із різних країн у педагогічних університетах, активізувати художньо-комунікативну складову його репертуару у контексті діалога культур, міжособистісної творчої взаємодії, а також складно структурованого обміну художньою інформацією через вокальне мистецтво. Це передбачає наявність упорядкованих відносин між викладачем та студентом, між різними етнокультурними складниками освітнього процесу. Розгляд вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу з погляду міжкультурної інтеграції означає використання різноманітних методик формування співацьких умінь з урахуванням традицій національної вокальної школи, особливостей мовленнєвої культури та індивідуальних особливостей студентів. Наголошуємо на взаємозв'язку китайської національної вокальної музики із фонетикою китайської мови, оскільки смислове значення певного слова змінюється в залежності від інтонації. Одні й ті самі ієрогліфи та їх поєднання залежно від характеру вимови можуть мати безліч різних значень.

Не менш важливу роль у доборі вокального репертуару відіграє індивідуалізація та диференціація змісту та форм вокальної підготовки, які безпосередньо залежать від психологічних і фізіологічних особливостей студента та рівня його підготовки. Це уможливило розкриття індивідуальності майбутнього викладача вокалу, його самоцінності та самобутності.

Ураховуючи вищезазначені міркування, в якості методичних принципів добору репертуару з метою формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів музики із Китаю було виокремлено такі: національна зумовленість

художньої творчості; цілеспрямоване використання поліфункціональності вокального мистецтва; інтеграція у стимуляції самостійності та самореалізації студентів у процесі вокальної підготовки; опора на національну спрямованість вокальної підготовки майбутніх викладачів вокалу із Китаю; забезпечення культуро відповідності вокальної підготовки; опори на рекомендації видатних майстрів вокального мистецтва; урахування різноманіття художніх образів, вокально-акторських амплуа в накопиченні виконавського репертуару.

Методичний компонент запропонованої моделі містить педагогічні умови, методи, форми, засоби та етапи організації формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах.

Педагогічними умовами формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах було визначено такі:

- формування у майбутніх викладачів вокалу позитивної мотивації до процесу художньої комунікації у вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності;

- оволодіння студентами комунікативними, перцептивними, емпатійними, рефлексивними вміннями, навичками емоційної саморегуляції;

- застосування в освітньому процесі майбутніх фахівців вокально-інтерактивних, ментально-комунікативних, образно-трансформаційних форм у вигляді міні-проектів.

Відповідно до структури художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, було запропоновано чотири групи *методів*, які найдоцільніше використовувати з метою формування досліджуваного феномена у педагогічних університетах.

Перша група методів включає методи стимулювання художнього спілкування, створення комфортної комунікативної атмосфери на заняттях, спонукання до співтворчості, мотивування діяльності щодо формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, зокрема метод емоційної афіліації (зараження) поєднаний з методом педагогічного показу, метод включення студентів у ситуації успіху в художньо-комунікативній діяльності, метод асоціацій, ігрові методи.

Друга група методів містить методи розвитку ментальних ресурсів майбутніх викладачів вокалу, а саме: інтерпретаційних умінь, аксіологічного та герменевтичного аналізу музичного тексту, міні-проектів.

Третя група методів спрямована на формування здатності до музичного переживання художньої інформації, закованої у тексті вокального твору, розвиток рефлексивних та емпатійних умінь, розширення емоційно-почуттєвої сфери майбутніх викладачів вокалу. Серед обраних методів були такі: метод моделювання емоцій (С. Проворова), емоційного відгуку на переживання та поведінку ліричного героя вокального твору, вербалізації емоційно-образного

змісту вокального твору, метод саморозкриття, щоденник рефлексії.

Четверта група методів покликана сформувати акторські та інтерактивні вміння, вміння емоційної саморегуляції. Це – метод емоційно-драматургічного перевтілення, метод масок амплуа, ідеомоторний метод, метод ментальних карток спілкування, дихальні та медитативні техніки.

На жаль, обсяг наукової розвідки не дозволяє детально розкрити сутність обраних методів. Це буде одним із завдань майбутніх досліджень.

Формами організації процесу формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах є: індивідуальна форма на заняттях з дисципліни «Вокальний клас», групова форма на заняттях з дисципліни «Вокальний ансамбль», участь у музично-театральних виставах, концертно-виконавська практика, вокально-інтерактивні, ментально-комунікативні, образно-трансформаційні форми, індивідуальні та групові міні-проекти.

Індивідуальна форма на заняттях з дисципліни «Вокальний клас» є домінуючою та найпоширенішою. На цих заняттях відбувається основна вокально-освітня діяльність студентів, розвиваються та вдосконалюються вокальні та артистичні, інтерпретаційні вміння й навички, поглиблюються знання про жанрово-стилістичні особливості музичних творів різних епох та напрямів, добирається вокальний репертуар. Тут, безумовно, здійснюється й художньо-комунікативний процес та творча взаємодія між: викладачем та студентом; композитором, автором поетичного тексту та студентом-виконавцем; учасниками інтерпретаційного процесу (студент-виконавець та концертмейстер); у тріаді «музичний твір – викладач – студент». Все це створює сприятливі умови для формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Групова форма на заняттях з дисципліни «Вокальний ансамбль» (дуети, тріо, ансамблі) в контексті формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу використовується для удосконалення ансамблевих та артистичних умінь та навичок, адекватного сценічного перевтілення у різні образи, тісного творчого контакту з партнерами.

Участь у музично-театральних виставах, концертно-виконавська практика забезпечує формування означеного феномена, по-перше: за рахунок сценічного перевтілення у різні амплуа героїв, творчого контакту з партнерами-вокалістами, диригентом, концертмейстером; по-друге – через спілкування зі слухачською аудиторією.

Вокально-інтерактивні форми передбачають використання методів міні-проектів, експрес дослідницької техніки, що здійснюється у спеціально спроектованих умовах блиц-опитування з можливістю залучення хмарних технологій.

Ментально-комунікативні форми ураховують особистісно-індивідуальні якості

індивіда, з яким відбувається спілкування. Для цього складаються ментальні карти спілкування, де визначаються його ключові риси. У них прослідковуються покрокові результати спостережень за особистістю з метою створення платформи для художньо-тематичного спілкування.

Образно-трансформаційні форми передбачають створення таких умов навчання, у яких студенту пропонується швидкі перевтілення у різні образи в дуєті, тріо, ансамблі. При цьому різні ролі виконує один і той самий студент. Відтак одночасно формуються уявлення про різні образи, їх манеру виконання, тобто відображення характеру героїв через вокально-мовленнєву інтонацію.

Вокально-інтерактивні, ментально-комунікативні, образно-трансформаційні форми у вигляді *індивідуальних та групових міні-проектів* у різних поєднаннях включаються уходи поточного модульного контролю.

Організація процесу формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу передбачає три етапи: пропедевтичний, основний і практичний.

Пропедевтичний етап – це етап ознайомлення з проблематикою формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, формування теоретичної основи (базові знання, вміння), самоаналіз потреб, мотивів і самооцінка своєї спроможності щодо здійснення акту художньої комунікації, розвиток ціннісного ставлення до світу музичного мистецтва, власної вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності.

Основний етап – формування позитивної мотивації майбутніх викладачів вокалу здійснювати акт художньої комунікації у вокально-виконавській та вокально-педагогічній діяльності завдяки розширенню ерудиції у цій сфері, усвідомленню значущості майбутньої професії, актуалізації пізнавальних мотивів та формування художньо-комунікативних компетентностей.

Практичний етап містить перевірку та закріплення набутих знань, умінь та набуття власне художньо-комунікативного досвіду майбутніми викладачами вокалу досвіду у процесі концертно-виконавської практики, на індивідуальних та групових заняттях, виконання практичних завдань, реалізацію групових та індивідуальних міні-проектів.

Результативний компонент передбачає аналіз результатів освітнього процесу в педагогічному університеті. Цей етап забезпечує формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу. Він містить оцінку діагностику рівнів сформованості означеного феномена, відображаючи відповідні його компонентам критерії (інтенціональний, ментальний, перцептивний, інтерактивний), рівні (низький, середній, високий) та підсумковий освітній результат – формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу.

Отже, запропонована модель формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах охоплює необхідні складники формування досліджуваного феномена, визначає їхній зміст, форми, методи, педагогічні умови і послідовність практичної реалізації у ході формувального етапу експерименту, а також здійснення контролю за

кожним його етапом та очікуваний результат, сформовані художньо-комунікативні компетентності.

Майбутні розвідки буде присвячено обґрунтуванню педагогічних умов художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу, розкриттю сутності методики його формування у педагогічних університетах.

ЛІТЕРАТУРА

Бондаренко Л. А. Формування готовності майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2014. 235 с.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

Дерев'янку С. П. Феноменологія емоційного інтелекту: навчально-методичний посібник. Чернігів: видавець «Лозовий В. М.», 2016. 312 с.: іл.

Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов-на-Дону: Изд. центр "МарТ", 2005. 448 с.

Краткий словарь по философии / [под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина]. [4-е изд.] М.: Политиздат, 1982. 431 с.

REFERENCES

Bondarenko, L.A. (2014). Formuvannya hotovnosti maybutn'oho vchytelya muzyky do profesiynoho samorozvytku u protsesi instrumental'no-vykoanvs'koyi pidhotovky. [Formation of readiness of the future teacher of music for professional self-development in the process of instrumental-preparatory preparation]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

Derev'yanko, S.P. (2016). *Fenomenolohiya emotsiynoho intelektu. [Phenomenology of emotional intelligence: educational and methodical manual]*. Chernihiv: publisher "Lozovyi VM". [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Kodzhaspirova, G.M. (2005). *Slovar' po pedagogike. [Dictionary on pedagogy]*. Moscow: ICC "Mart"; Rostov-on-Don: Ed. Center "Mart". [in Russian].

Kratkiy slovar' po filosofii. (1982). [A brief dictionary of philosophy]. Moscow: Politizdat. [in Russian].

Medushevskiy, V.V. (1976). O zakonernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo

Medushevskiy V. V. O zakonernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzyki. M.: Muzyka, 1976. 253 s.

Oleksyuk O. M., Tkach M. M. Muzychno-pedahohichnyy protses u vyshchii shkoli. K.: Znannya Ukraini, 2009. 123 s.

Советский энциклопедический словарь/ под ред. Прохорова А.И. М., 1987. 1600с.

Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского. М.: ИНФРА-М, 1997. 576 с.

Щербакова А. И. Аксиология музыкально-педагогического образования: [учеб. пособ. к курсу "Методология музыкально-педагогического образования" по спец. 030700 "Музыкальное образование"]. М.: Прометей, 2001. 424 с.

vozdeystviya muzyki. [On the laws and means of artistic influence of music]. Moscow: Music. [in Russian].

Oleksyuk, O.M. & Tkach, M.M. (2009). *Muzychno-pedahohichnyy protses u vyshchii shkoli. [Musical-pedagogical process in high school]*. Kyiv: Knowledge of Ukraine. [in Ukrainian].

Sovetskiy entsiklopedicheskiy slovar. (1987). [Soviet Encyclopedic Dictionary]. Moscow. [in Russian].

Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. (1997). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: INFRA-M. [in Russian].

Shcherbakova, A.I. (2001). *Aksiologiya muzykal'no-pedahogicheskogo obrazovaniya (ucheb. posob. k kursu "Metodologiya muzykal'no-pedahogicheskogo obrazovaniya" po spets. 030700 "Muzykal'noye obrazovaniye")*. [Axiology of music pedagogical education: (studies. benefit to the course "Methodology of music and pedagogical education" on spec. 030700 "Music education")]. Moscow: Prometheus. [in Ukrainian].

Мен Суан,

аспірант кафедри музикального мистецтва та хореографії,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, м. Одеса, Украина

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМУНИКАТИВНОГО ОПЫТА БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОКАЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

В статье уточнен смысл процесса формирования в методическом контексте. На этой основе актуализирована необходимость разработки методики формирования художественно-коммуникативного

опыта будущих преподавателей вокала. Утонен смысл процесса моделирования и обоснована модель формирования художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала в педагогических университетах. Представленная модель включает целевой, содержательный, методический, результативный компоненты, раскрыт их смысл.

Ключевые слова: опыт, художественно-коммуникативный опыт будущих преподавателей вокала; модель формирования художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала.

Meng Xiang,

Postgraduate student at the Faculty of Musical Art and Choreography,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

THE FORMATION MODEL OF THE FUTURE VOCAL TEACHERS' ARTISTIC AND COMMUNICATIVE EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

The model facilitating the formation of the future vocal teachers' artistic and communicative experience in pedagogical universities, which represents the unity of the target, content, methodological and result-centred components, is proposed and substantiated in the article.

The target component of the proposed model involves setting goals, objectives and determining the scientific approaches and principles of constructing the proposed model, which together provide the expected result – the formed artistic and communicative experience of the future vocal teachers in its all structural components.

The semantic component of the model facilitating the formation of the future vocal teachers' artistic and communicative experience reflects the complex of psychological, pedagogical, artistic and informative knowledge, awareness of the essence, mechanisms and peculiarities of the artistic and communicative process, its basic forms, signs of implementation and conditions for successful realization, intellectual comprehension skills, understanding and interpretations of artistic information at the text, subtext and context levels, communicative, perceptual, reflexive and empathic skills.

The methodical component of the proposed model includes pedagogical conditions, methods, forms, means and stages of the organization in terms of the formation of the future vocal teachers' artistic and communicative experience in pedagogical universities.

The result-centred component involves analysing the results of the educational process at the pedagogical university. This stage ensures the formation of the future vocal teachers' artistic and communicative experience. It contains an assessment of the formation levels of the defined phenomenon, reflecting the criteria that are relevant to its components (intentional, mental perceptive, interactive), levels (low, medium, high) and the final educational outcome – the formation of the future vocal teachers' artistic and communicative experience.

Key words: experience, artistic and communicative experience of future vocal teachers, the formation model of the future vocal teachers' artistic and communicative experience.

Рекомендовано до друку: 03.08.2018 р.

Олена Василівна Начинова,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації,
Оксана Олегівна Траченко,
магістрантка спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Фонтанська дорога, 4а, м. Одеса, Україна

ДІАГНОСТИКА ДИСЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблему порушень читання в молодших школярів, представлено характеристику поняття «дислексія», причини цього порушення, його ознаки та класифікацію. Розкрито спільні та відмінні риси сучасних методик діагностики дислексії у молодших школярів. Розроблено та представлено методику діагностики дислексії, яка використовувалась в експериментальному дослідженні з виявлення дислексії в учнів молодшого шкільного віку. Проаналізовано одержані результати та систематизовано, що дає можливість оцінити ефективність запропонованої методики діагностики.

Ключові слова: читання, дислексія, комплексний підхід, методика діагностування.

Дислексія, на думку науковців (Г. М. Чиркіна, М. Н. Русецька, Н. В. Чередніченко, Є. В. Мазанова, Р. І. Лалаєва та ін.), посідає провідне місце серед причин порушень читання у школярів як молодшої, так і основної школи. Читання в початковій школі виступає універсальною навчальною дією, а в середній та старшій школі – стає основним інструментом самоосвіти, найважливішим засобом пізнання навколишнього світу. З педагогічного погляду, питання формування умінь читання та вдосконалення цього процесу в школярів є дуже важливим, оскільки вміння читати є передумовою академічної успішності дитини, її пізнавальної активності та подальшого розвитку. Найбільш гостро проблема навчання читання постає щодо дітей із вадами мовлення, для яких логопедична допомога необхідна на всіх етапах розвитку, а особливо на етапі початкового навчання.

Читання, як один із видів писемного мовлення, є більш пізнім і більш складним утворенням, ніж усне мовлення. Письмове мовлення формується на базі усного і є більш складним етапом мовленнєвого розвитку. Природно, що діти-логопати мають утруднення, обмеження, сповільнений темп формування процесу читання, що негативно позначається на всьому навчанні не лише на етапі початкової школи.

Особливу турботу викликають учні, які не мають діагностованих порушень мовлення, або мають незначний (3-4 рівень) загального недорозвитку мовлення, що дозволяє школяру навчатися в загальноосвітній школі. Несвоєчасне виявлення дислексії, ненадання необхідної корекційно-розвивальної або логопедичної допомоги на етапі початкової школи, провокує негативні наслідки в навчанні та розвитку дітей, формує девіантні моделі поведінки, утруднює соціальну адаптацію учнів із мовленнєвими порушеннями.

У науковій літературі, як у вітчизняній, так і зарубіжній, вивченню читання приділяється багато уваги. Питання, які стосуються окресленого вміння та видів його порушення, обговорювались у роботах

психологів (Б. Г. Ананьєв, А. А. Люблинська, Д. Б. Ельконін), нейропсихологів (А. К. Венедиктова, А. Р. Лурія, Л. С. Цветкова та ін.), психофізіологів (А. П. Бізюк, Н. І. Жинкін), педагогів (А. К. Аксьонова, Н. Н. Светловська та ін.), логопедів (Р. І. Лалаєва, М. Е. Хватцев), філософів (В. Г. Афанасьєв). Науковці визнають, що проблему формування умінь читання доцільно розглядати з урахуванням міждисциплінарного підходу. І методика діагностики порушень читання теж повинна будуватися на основі комплексного підходу.

В основі формування умінь читання лежать складні механізми взаємодії аналізаторів і тимчасових зв'язків двох сигнальних систем. З психолінгвістичної позиції, це вміння, з одного боку, є процесом безпосереднього чуттєвого пізнання, а з іншого – опосередкованим відображенням дійсності.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених концентруються навколо чотирьох основних теорій, що пояснюють виникнення порушень у процесі читання: теорія фонологічного дефіциту, теорія зорового дефіциту, теорія порушення взаємодії двох півкуль, теорія дисфункції мозочка.

У нашій країні основна частина досліджень проводилася в межах концепції фонологічного дефіциту. Саме за цим напрямом накопичений величезний теоретичний і практичний досвід та певні методичні розробки щодо корекції порушень читання.

Одним із найрозповсюджених порушень читання вважають дислексію. У науковій педагогічній літературі загальноприйнятим вважається таке визначення зазначеного порушення: «дислексія – це часткове специфічне порушення процесу читання, зумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій і виявляється в повторюваних помилках стійкого характеру (Логопедія, 2006).

Наявні класифікації дислексії можна розділити на чотири категорії: етіопатогенетичні,

симптоматичні, психологічні, клініко-патогенетичні. Найрозповсюдженішою є класифікація Р. І. Лалаєвої, у якій виділяються: оптична, мнестична, фонематична, семантична, граматична й тактильна (у сліпих дітей) форми дислексії (Логопедія, 2006: 467).

Метою роботи став аналіз наявних методик виявлення дислексії та на його основі розробка власної методики діагностики дислексії в учнів молодшого шкільного віку.

У сучасній літературі значна частина методик діагностування дислексії представлена російськими вченими, наприклад: А. Н. Корнєва, М. М. Безруких, О. Б. Іншакової, Є. В. Мазанової, Б. Н. Новікової та ін. В українськомовних школах вчителям та логопедам досить незручно перекладати та адаптувати ці методики для своїх учнів. Тому вони часто намагаються на власний розсуд підібрати завдання для перевірки рівня засвоєння навичок читання, що не завжди є доречним.

У відповідності до мети роботи було визначено та проаналізовано методики діагностування дислексії, які найчастіше використовуються вчителями-практиками. Для визначення таких методик було проведено опитування вчителів початкових класів та логопедів, результати якого засвідчили, що найчастіше в практичній роботі використовують: «Методика раннього виявлення дислексії» А. Н. Корнєва (Корнєв, 2003), «Методика оцінки сформованості навичок читання й письма в першокласників» М. М. Безруких (Безруких, 2009), «Методика обстеження читання й письма в молодших школярів» Н. Н. Баль та І. А. Захарченя (Баль, 2001).

Проаналізувавши методики діагностування дислексії дійшли висновку, що «Методика раннього виявлення дислексії» А. Н. Корнєва та «Методика оцінки сформованості навичок читання й письма в першокласників» М. М. Безруких складаються як з психологічного, так і педагогічного аспектів. Методику А. Н. Корнєва використовують для обстеження як старших дошкільників, так і дітей молодшого шкільного віку. За її допомогою можна виявити схильність до появи дислексії ще до початку навчання в початковій школі, але вона не дає змоги визначити тип дислексії. Окреслена методика потребує достатньо тривалого часу для підготовки, проведення та підрахунку результатів. «Методика обстеження читання й письма в молодших школярів» Н. Н. Баль та І. А. Захарченя та методика М. М. Безруких складаються із завдань, які спрямовані на визначення рівня сформованості не тільки процесу читання, а й письма, що переобтяжує їхній зміст і обсяг. Необхідно відокремлювати завдання, які спрямовані на перевірку саме читання. Для українськомовних шкіл методики в перекладі не підходять, оскільки лексичний матеріал після перекладу не відповідає змісту завдань. Тому спеціалістам необхідно самостійно добирати лексичне наповнення, не змінюючи структуру та мету того чи того завдання. В окреслених методиках аналіз отриманих помилок дозволяє дійти висновку про несформованість тієї

чи тієї характеристики процесу читання, що дозволяє визначити конкретний тип дислексії та підібрати необхідну програму корекції.

Отже, існує достатня кількість методик діагностики порушень читання, але одним бракує комплексності, інші – складні для учителів-практиків.

Комплексна оцінка всіх компонентів процесу читання можлива лише за наявності спеціального набору методик. У вітчизняній дефектології, корекційній педагогіці та спеціальній психології подібні комплексні методики відсутні, і рівень сформованості процесу читання школярів здебільшого оцінюється «за загальним враженням», або в порівнянні з вимогами шкільної програми. Методики, що пропонуються для практичного використання в школах, позбавлені наукового обґрунтування і є описовими, що унеможливує їх формалізацію. Для об'єктивного оцінювання стану сформованості читання необхідно мати вікові нормативи окремих параметрів, що характеризують читання. З огляду на недосконалість наявних методик діагностики, відсутність комплексної, простої, доступної для вчителів початкових класів методики діагностування дислексії, у процесі пошуків була розроблена та апробована нами методика діагностування дислексії в учнів початкової школи.

Зasadничим для дослідження став підхід, запропонований М. Н. Русецькою, описаний у монографії «Порушення читання в молодших школярів». Відповідно до цього підходу, мовленнєві функції розглядаються як компетенції, тобто як інтегрована здатність цілеспрямовано застосовувати отримані знання та навички адекватно поставленого завдання. Відповідно до нього виділяються лінгвістичний, когнітивний та комунікативний компоненти розвитку, які визначають повноцінність мовленнєвої діяльності. Компетентнісний підхід дозволяє не лише комплексно оцінити наявний мовленнєвий розвиток учнів, а і прогнозувати можливості академічної успішності та соціальної адаптації школяра в подальшому (Русецкая, 2007: 55-56).

Запропонована методика діагностування дислексії складається з п'яти завдань, кожне з яких має чітку бальну оцінку. З їх допомогою можна визначити рівень сформованості всіх характеристик процесу читання: способу, швидкості, правильності та розуміння прочитаного. Чітка та проста система оцінювання дозволяє точно визначити рівень сформованості процесу читання, починаючи від перевірки звукобуквенного кодування та декодування, закінчуючи реченнями та переказом прочитаного.

Перше завдання спрямоване на з'ясування здатностей до узагальненого сприйняття букв, перевірка читання окремих букв. Воно складається із трьох пунктів: А – прочитати алфавіт, Б – назвати запроповану букву, В – назвати букву, яка знаходиться між двома запропонованими. Звертається увага на те, чи відразу учень впізнає запроповані йому букви, чи в нього виникли

труднощі, який характер цих труднощів. Для визначення якості помилок додатково пропонується низка ізольованих букв, схожих за оптичними ознаками (Н-Р, З-В) і низка букв, відповідні звуки яких близькі за фонетичними ознаками (С-Ш, Ч-Щ, З-Ж-Ц, Р-Л, Б-П). Учень повинен правильно їх назвати. Кожен із пунктів оцінюється окремо, загальна оцінка за завдання складає від 4 до 12 балів.

Друге завдання спрямоване на виявлення оптичних порушень, які можуть бути причиною труднощів у впізнаванні букв. Для цього пропонується таблиця з буквами різного шрифту, які по-різному розташовані в просторі, переплітаються, накладаються одна на одну, що ускладнює зорове виділення літери із тла. Максимальна кількість балів – 4.

Третє завдання спрямоване на оцінку сформованості навиків читання складів. У завданні запропоновано склади різної складності. Найважчим є останній рядок, у якому подано специфічні поєднання літер, які не зустрічаються в усному мовленні та на письмі («лісік, жпуц, штел» тощо). Такі поєднання дозволяють попередити вгадування візуально знайомих складів та слів. Кожен рядок оцінюється окремо. Максимальна кількість балів за перший рядок – 2, за другий – 3, за третій – 4, за четвертий – 5 балів. Загальна оцінка за завдання складає від 4 до 14 балів.

Четверте завдання спрямоване на оцінку сформованості навичок читання слів та розрізнення схожих за написанням слів. Для читання надзвичайно важливим є активна пізнавальна діяльність читача, спрямована на сприйняття й зіставлення сприйнятого образу з тим, який зберігається в пам'яті, у результаті чого й настає впізнавання та розуміння запропонованого слова. Було підбрано слова, схожі за написанням, але різні за значенням. Ці слова були написані різними шрифтами та різним розміром, що дозволяло також перевірити зорове сприйняття.

П'яте завдання спрямоване на оцінювання сформованості навиків читання та переказу речень. У цьому завданні запропоновано речення, поєднані між собою за змістом. У процесі обстеження звертається увага на те, під час читання яких фраз у дитини виникає найбільше труднощів (наприклад, прості фрази читаються правильно, а безпомилкове прочитання речень зі збільшеним об'ємом слів стає недоступним). Також фіксуються прийоми читання, якими учень користується під час читання слів різної структури в тексті, зазначається кількість і якість помилок. Паралельно ведеться спостереження за темпом читання, який є показником автоматизму.

Сумарна кількість балів, яку одержав учень за виконання всіх завдань, давала можливість визначити рівень сформованості вмінь читання. Так, високий рівень характеризувався 35-38 балами, достатньому – відповідали показники 26-34 бали, середньому – 14-25 балів. Показник нижчий за 14 свідчив про низький рівень сформованості вмінь читання, високий ризик дислексії та необхідність корекційно-логопедичної допомоги.

Експериментальне апробування розробленої методики діагностики дислексії проводилося на базі Тульчинської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступені № 2 в період із листопада 2017 по травень 2018 років. Оскільки в першому класі діти лише навчаються читати, у другому класі ця навичка закріплюється, було вирішено протестувати учнів 3-х класів, оскільки вважається, що за період літа та першого півріччя навчання в 3-му класі навички читання більш вдосконалені. На цьому етапі можна точно встановити наявність або відсутність порушень у процесі читання. В експерименті взяло участь 67 учнів, які навчаються в паралелі 3-х класів.

Аналіз результатів експериментального дослідження, що проводилось наприкінці першого навчального семестру засвідчив, що високий рівень сформованості вміння читати спостерігається у 15% (10 учнів). У 35% (24 учні) – достатній рівень, у 39% (26 учнів) – середній рівень. Відповідно до критеріїв оцінювання, ця категорія дітей знаходиться в «зоні ризику», тобто є ймовірність появи дислексії, за умови ігнорування наявних проблем у процесі читання. У 11% (7 учнів) спостерігався низький рівень сформованості навичок читання. Відповідно до одержаних показників, можна стверджувати, що цій категорії учнів притаманні всі ознаки дислексії, їм необхідна систематична корекційна допомога.

Обстеження засвідчило, що перші завдання діти виконали краще, ніж наступні, більш складні. Перше завдання 34% було виконано на достатньому рівні, 33% – високого, 19% – середнього, 14% – низького рівня. Друге завдання 39% учнів – достатній рівень, 31% – високий рівень, 30% – середній рівень. На низькому рівні виконання цього завдання не було учнів. Третє завдання 28% учнів – низький рівень, 27% – достатній рівень, 27% – середній рівень, 18% – високий рівні. Четверте завдання 34% учнів – достатній рівень, 27% – високий, також 27% – середній, 12% – низький рівні. П'яте завдання 30% учнів – середній рівень, 28% – достатній, 27% – низький, 15% – високий рівні.

Найбільші труднощі виникають у дітей під час читання складних поєднань букв, нетипових для мовлення, оскільки учні намагаються вгадати запропоновані склади. На прохання вчителя сказати, яка буква знаходиться між «М» і «К», значна частина учнів довго не могла зорієнтуватись, без повного повторення всього алфавіту. Також не всі учні змогли пояснити різницю між словами «білка – балка – булка – банка». У багатьох учнів, крім труднощів із правильним прочитанням речень в останньому завданні, виникали труднощі з переказом прочитаного. Більшість із них могла переказати, відповідаючи на навідні запитання. Також спостерігалось повільне монотонне читання по складах, без інтонаційної виразності.

Одержані результати було співвіднесено з показниками навчальної успішності учнів. Аналіз цих показників засвідчив, що високий і низький рівні академічної успішності були у 15% школярів, що збігається з результатами діагностування.

Враховуючи одержані результати, учням «групи ризику» та школярам з ознаками дислексії було запропоновано корекційно-розвивальні, та логопедичні заняття, які проводились протягом навчального року.

У кінці навчального року було проведено повторне дослідження, у якому брали участь ті самі учні та використовувалась та сама методика діагностування дислексії.

Відповідно до результатів повторного обстеження у 24% (15 учнів) – виявлено високий рівень сформованості навиків читання, у 45% (31 учнів) – достатній, у 29% (20 учнів) – середній та у 2% (1 учень) – низький рівні сформованості навиків читання. Аналіз навчальної успішності школярів також засвідчив зменшення учнів низького рівня підготовленості та підвищення кількості школярів із високим та достатнім рівнями. Так, кількість учнів, які знаходились на низькому рівні скоротилась на 9%, на середньому рівні – на 10%. Кількість учнів достатнього рівня збільшилась на 10%, високого рівні – на 9%.

Результати проведеного дослідження дозволяють дійти висновків про те, що достатня кількість учнів початкової школи, навіть на 3-му

році навчання мають несформованість умінь читання й потребують своєчасного діагностування порушення та корекційно-логопедичної допомоги (біля 40%).

Розроблена методика діагностування дислексії у молодших школярів враховує поступовість формування навичок читання та всіх його компонентів, комплексно та адекватно оцінює рівень сформованості читання в кожного учня за кожним з компонентів на момент обстеження, що відображається в бальному оцінюванні. Використання методики в практиці роботи дозволяє не лише діагностувати дислексію, а й розвитку якого компонента читання бракує дитині, на чому зосередити корекційно-розвивальну роботу. Результати засвідчують, що за методикою також можна відстежувати ефективність застосування корекційно-розвивальних та логопедичних програм.

Подальші пошуки вбачаємо у вдосконаленні методики діагностики, збільшенні кількості завдань для більш чіткого визначення рівня сформованості процесу читання. Також у перспективі можливе написання україномовних методик діагностики дислексії в старших дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

Баль Н. Н., Захарченя И. А. Обследование чтения и письма у младших школьников. Минск: Ураджай, 2001. 75 с.

Безруких М. М. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка. М: Изд-во Моск. психол.-соц. Ин-та, 2009. 432 с.

Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб: Речь, 2003. 280 с.

REFERENCES

Ball, N.N. & Zakharchenya, I.A. (2011) *Examination of reading and writing in junior schoolchildren*. Minsk: Urajaj [in Russian].

Bezrukykh, M.M. (2009) *Development of the brain and the formation of the cognitive activity of the child*. Moscow [in Russian].

Kornev, A.N. (2003) *The Violations of Reading and Correspondence in Children*. Saint Petersburg: Speech [in Russian].

Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 703 с.

Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. СПб.: КАРО, 2007. 192 с.

Volkova, L.S. (Eds.) (2006) *Speech therapy: a textbook for the studio. defectol Fact ped higher studying Institution*. Moscow: Humanitarian. ed. Center VLADOS [in Russian].

Rusetskaya, M.N. (2007) *Violations of reading in junior schoolchildren: Analysis of verbal and visual reasons*. Saint Petersburg: KARO, [in Russian].

Елена Васильевна Начинова,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дефектологии и физической реабилитации
Оксана Олеговна Траченко,
магистрантка специальности 016 «Специальное образование»,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Фонтанская дорога, 4а, г. Одесса, Украина

ДИАГНОСТИКА ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема нарушения чтения у детей, представлена характеристика понятия «дислексия», причины данного нарушения, его признаки и классификация. Раскрыты общие и отличительные черты современных методик диагностики дислексии у учащихся младшего школьного возраста.

На основе анализа существующих диагностических методик, с учетом особенностей украинского языка разработана и представлена методика диагностики дислексии, состоящая из пяти блоков. Для каждого из блоков разработаны задания и системы их оценивания в баллах, что позволяет определить уровень сформированности навыка чтения у младших школьников. Высокому уровню соответствуют показатели 35-38 баллов, достаточному – 34-26 баллов, среднему – 25-14 баллов. Показатель ниже 14 баллов характеризуется как низкий и свидетельствует о высоком риске развития дислексии у школьника. Диагностическая методика апробировалась в экспериментальном исследовании по выявлению дислексии у учащихся третьих классов города Тульчин Винницкой области. Полученные данные проанализированы и систематизированы, они свидетельствуют об эффективности предложенной методики диагностики дислексии у школьников.

Ключевые слова: чтение, дислексия, комплексный подход, методика диагностирования.

Elena Nachinova,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation,

Oksana Trachenko,

Master student majoring in Special Education,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

Odesa, Ukraine

DIAGNOSTICS OF DYSLEXIA AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The importance of reading in primary school and the basic competencies of this process are described in the article. According to the scientific works of M. N. Rusetsky, the proficiency level of the competence under study testifies to the presence or absence of violations in the process of reading.

The description of the concept "dyslexia", the causes of this violation, its characteristics and classification are presented in the article. Some examples of classifications types of causes and violation forms are given. The common and distinctive features of modern methods aimed at diagnosing dyslexia among younger pupils are revealed. The diagnosis method of dyslexia developed and presented in the work was formed on the basis of the existing method of reading and writing while examining junior schoolchildren (the authors Ball N. N. and Zakharchenya I. A.).

This technique consists of 5 tasks, each aimed at determining the formation level of a particular characteristic within the reading process. Each task was scored in points. The total number of points received by a student for the performance of all tasks makes it possible to determine general proficiency in reading. So, the high level ranged from 35 to 38 points. The sufficient level – from 26 to 34 points. The medium level – from 14 to 25 points. The indicator which is lower than 14 points testifies to the low formation level, that is inability to read, the high risk of dyslexia and the need for corrective–speech therapy. This method was used in an experimental study to detect dyslexia among pupils of the third forms who study at Tulchin secondary school № 2 (Vinnitsa region). The obtained data are analysed and systematized, which makes it possible to evaluate the effectiveness of the proposed diagnostic technique.

Key words: reading, dyslexia, complex approach, diagnostic technique.

Рекомендовано до друку: 01.08.2018 р.

Олена Рудольфівна Новська,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
музично-інструментальної підготовки,
Кун Цзінь,
магістрантка факультету музичної та хореографічної освіти,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФЕНОМЕН ПРОЕКТНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто зміст проектної діяльності у контексті інноваційних педагогічних технологій, визначено сутність методу проекту в умовах особливостей педагогічної професійної діяльності. Висвітлено сутність і зміст феномена проектного мислення, його роль у фаховій підготовці та професійній діяльності вчителів музичного мистецтва. Обґрунтовано структурні компоненти означеного феномена та їхні атрибутивні характеристики, урахування яких в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва сприятиме загальному підвищенню її ефективності.

Ключові слова: проект, метод проекту, мислення, проектне мислення, фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У сучасних умовах стратегічного курсу українського суспільства на інтеграцію у європейський простір чітко визначилася потреба у мобільних, адаптивних, креативних, конкурентоспроможних фахівцях, готових до вимог і викликів Нової української школи. Освіта як чинник розвитку особистості має відповідати названим вимогам і бути налаштована на підвищення якості, модернізацію чинних освітніх програм, пошук продуктивних суб'єктно-розвивальних технологій, що спрямовані на оптимізацію фахового навчання майбутніх спеціалістів, зокрема вчителів музичного мистецтва як носіїв культурної суспільної парадигми світосприйняття. Проектні освітні технології, завдяки високому розвивальному потенціалу і високому рівню суб'єктного включення всіх учасників освітнього середовища, дають змогу трансформувати процес освіти в особистісно-діяльнісний чинник саморозвитку і самовдосконалення, на що неодноразово вказували науковці (В. Безрукова, В. Беспалько, О. Генісаретський, М. Горчакова-Сибірська, О. Заїр-Бек, І. Колесникова, Г. Муравйова, Д. Новікова, О. Прикот, В. Сластьонін та ін.).

Метод проекту не є новим у полі педагогічних наук. Теоретичного обґрунтування та поширення проектування набуває ще на початку ХХ століття на основі досліджень американського філософа та педагога Дж. Дьюї, який уважав, що освіта повинна не стільки надавати знання, скільки розвивати здатність учня вирішувати свої проблеми, жити в навколишньому світі, самостійно набувати необхідну для цього інформацію. У цей період уперше проект розглядають як метод навчання, який, з одного боку, передбачає використання різних методів, а з іншого – інтеграцію знань та вмій з різних галузей. В основі методу проекту лежить розвиток творчих, когнітивних,

оцінювальних та організаційних здатностей (Буйницька, 2012). Такі характеристики методу проекту роблять його ефективним і сучасним в освітніх умовах сьогодення, на що вказується у методологічних засадах Нової української школи. Відповідно, актуальним стає питання формування особливого типу творчого мислення педагога – проектного мислення, що включає в себе ставлення до проектної діяльності, зорієнтованість на використання цього методу, результативна націленість, системність використання проектних технологій у професійній діяльності.

Проектування як унікальний вид розумової діяльності був предметом наукових досліджень О. Генісаретського, В. Розіна, Г. Щедровицького та ін. Дослідженню проектного мислення як елементу інноваційної культури педагога приділяли увагу Ю. Веселова, І. Зімяя, О. Кравцов, В. Сидоренко та ін. Водночас у роботах вітчизняних науковців ще не достатньо вивченим залишається феномен проектного мислення, зокрема в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, актуальність проблеми і брак її теоретичної та методичної розробленості зумовлюють визначення мети запропонованої статті: обґрунтування змісту, структури атрибутивних характеристик проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Проектування (від лат. *projectus* – «кинутий вперед») як діяльність бере початок в архітектурі та інженерній справі та розглядається у зв'язку з конструюванням і моделюванням макетів або креслень споруд, машин, частин або вузлів механічних приладів та позначає діяльність з розробки комплексної технічної документації та неіснуючих об'єктів (Колесникова, 2008). При цьому проектування, окрім суто інженерних розробок, як вказується в довідковій літературі, є

процесом, близьким до наукового пізнання та досліджень, адже включає виконання організаційних процедур та має свою специфічну мову. Філософська думка розглядає проектування як діяльність, у якій проявляється творчість людини, та яка стає засобом її розвитку (Савелова, 2001). Проектування можна розуміти як створення уявного прообразу будь-якого об'єкта або явища.

Поняття «проект», у цілому, є ключовим у розумінні будь-яких контекстів проектування, і всього, що з ним пов'язано. З філософського погляду проект розглядається як результат духовно-перетворювальної діяльності, а з діяльнісної – як мета й результат проектування. Як зазначає Т. Бутченко, проект, у широкому сенсі – це цілеспрямовані зміни системи із встановленими вимогами до якості результату (Бутченко, 2009).

На початку XXI століття, у період пошуку нових, актуальних та інноваційних наукових підходів і педагогічних технологій, увага до педагогічного проектування активізується. Популярність педагогічного проектування зростає, надаючи фахівцям можливість інтегрувати знання з різних галузей (філософії, психології, педагогіки тощо) з метою побудови дієздатних освітніх проектів (Колесников, 1996). Педагогічне проектування розглядається як змістове, методичне, технічне та психологічне оформлення задуму (В.Сластьонін, Є.Шиянов); багатокрокове планування та визначення умов реалізації плану (В.Безпалько); ідеальний задум і його практичне втілення (В.Слободчиков).

Проектування в педагогіці вважається доцільним розглядати як унікальну творчу діяльність, пов'язану з плануванням та реалізацією задуму. При цьому метою педагогічного проектування виступають, з одного боку, зміни та оновлення об'єкта проектування, яким може бути педагогічна система, педагогічний простір, педагогічна діяльність, тобто те, чому присвячена проектна діяльність, а з іншого – творчі зміни та розвиток суб'єкта проектування, яким є будь-який з учасників педагогічного проектування (учень, учитель, керівник, методист тощо).

Важливо зазначити, що результатом педагогічного проектування в загальному сенсі є педагогічний проект – повний завершений цикл продуктивної діяльності окремої людини або групи людей (Пуліна, 2011), кінцевим продуктом якого, відповідно до мети проектування, з одного боку, виступає створення зміни дійсності в будь-якому аспекті, а з іншого – змінення самих виконавців проекту, що пов'язано із набуттям нового досвіду, засвоєння нових видів активності, відчуття себе в позиції творця і дозволяє розглядати діяльність з педагогічного проектування в якості особистісно-діяльнісного чинника самовдосконалення.

Діяльність з розробки проекту майбутнього, певного неіснуючого явища потребує в суб'єктивному формуванні особливого, унікального виду творчого мислення – проектного мислення. У широкому розумінні воно характеризується здатністю уявити об'єкт проектування відразу в кількох контекстах і

скласти його цілісний образ, продумувати майбутнє, використовуючи для цього нові розумові конструкції та переструктурування інформації про об'єкт. Характеристиками такого мислення виступають креативність як здатність породжувати нові ідеї, методи та підходи; критичність як схильність до оцінної позиції та вибору найбільш продуктивних варіантів; латеральність, як спроможність до продукування паралельно різних ідей.

Проектне мислення в контексті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва можливо розглядати як інтелектуальну основу індивідуалізації процесу освіти. Володіючи таким видом мислення, майбутній фахівець отримує можливість творчо підходити до розробки власних професійних педагогічних методів, прийомів та технологій, які будуть відрізнятися креативним, інноваційним характером, гнучкістю та націленістю на самореалізацію всіх учасників художньо-педагогічної комунікації.

Проектне мислення є підґрунтям становлення проектної культури майбутнього вчителя. Дослідженням проектної культури вчителя приділяли увагу такі вчені, як М. Ахметова, Ю. Веселова, І. Зімня, В. Ченобитов та інші.

А. Ашероу визначає проектну культуру як певну характеристику сформованості творчих здібностей особистості, які досягаються у результаті засвоєння теоретичних знань та практичних умінь у конкретному виді діяльності та дають змогу вдосколювати та створювати нові об'єкти, явища, предмети (Ашероу, 2009). І. Зімня вказує на те, що в основі проектної культури лежить мистецтво планування, прогнозування, виконання та оформлення творчого задуму, поєднуючи художній та технологічний аспекти освіти (Зімня, 1997).

Проектне мислення, зазначає Г. Л'їн, є мотиваційним чинником, який націлює особистість створювати нові об'єкти, завдяки яким певні художні ідеї предстануть у матеріальній формі. При цьому таке прагнення не є абстрактним задумом у формі уяви або мрії. На основі проектного мислення відбувається сплановане перетворення матеріального об'єкта або явища з метою творчої самореалізації учасників творчої діяльності (Л'їн, 1993).

Проектне мислення – це унікальна якість учителя музичного мистецтва. Розвинуте проектне мислення дає змогу наблизити процес осягнення творів мистецтва до потреб молоді XXI століття, адже фахівець, який володіє проектними технологіями, реалізує ідею особистісно націленої, творчо-діяльнісної мистецької педагогіки, яка спирається на використання сучасних технічних засобів, групову активність, створення інноваційного розвиваючого освітнього середовища.

Т. Селіванова у своєму дослідженні проектного мислення визначила певні його складники. Авторка виокремила:

- конкретно-образне мислення (яке включає в себе просторову уяву, асоціативне мислення,

здатність до абстрагування та узагальнення, надання уявленням конкретної форми);

- дискурсивне мислення (визначається як форма розумового процесу, в якому відбувається послідовний перелік різних варіантів рішення поставленого завдання, де кожен наступний крок зумовлений результатом попереднього);

- інтегративна розумова стратегія (дозволяє здійснювати аналіз, інтерпретацію та систематизацію інформації).

Серед умінь, які відповідають проектному мисленню, дослідниця виокремлює:

- уміння планувати діяльність;

- уміння орієнтуватись у швидко змінюваних умовах;

- уміння прогнозувати ситуацію та результати діяльності;

- уміння формулювати чіткі цілі і визначати задачі;

- уміння самоконтролю та самокорекції;

- уміння здійснювати професійну рефлексію протягом усього процесу (Селіванова, 2003).

Для розуміння атрибутивних характеристик проектного мислення в контексті фахової підготовки і фахової діяльності вчителя музичного мистецтва, доцільно розглянути компонентну структуру означеного феномена.

Перший компонент – мотиваційно-вольовий. Цей компонент передбачає активізацію мотиваційної сфери майбутніх фахівців, активізує позитивне ставлення творчої самореалізації через активну інноваційну діяльність. Також мотиваційно-вольовий компонент спрямує суб'єкта на здійснення покрового планування діяльності, посилює інтерес до фахової діяльності. Крім того, спрямованість на проектну діяльність в галузі музичного мистецтва вимагає в суб'єкта наявності вольових якостей – цілеспрямованості, дисциплінованості, витримки, необхідної для діяльності музиканта у виконавській і дослідницькій активності.

В якості другого компонента розглядаємо когнітивно-стратегічний компонент, який забезпечує успішність конструктивно-проектної, аналітико-синтетичної активності суб'єкта в процесі опанування музичного твору та його художньо-педагогічної інтерпретації. Означений компонент реалізує системний підхід до роботи з художньою інформацією та дозволяє будувати унікальні

траєкторії та стратегії педагогічного процесу. Зазначений компонент проектного мислення дозволяє змодельовати бажаний результат (відповідно до поставлених освітніх або професійних завдань) та розробити шлях до його досягнення.

Третій компонент – креативно-діяльнісний. Цей компонент проектного мислення покликаний вирішувати три основні проблеми: проблему інформації (її доцільність, адекватність), проблему інновації (нові шляхи, незвичні методи, неочікувані засоби), проблема рішення (оптимізація шляхів, консенсус між інноваційністю та ефективністю). Саме креативно-діяльнісний компонент проектного мислення відповідає за створення нового художньо-педагогічного продукту, оригінального, ефективного для вирішення поставлених завдань.

Останній, четвертий компонент – рефлексивно-прогностичний. Він передбачає здійснення рефлексивної оцінки процесу проектної діяльності протягом усіх її етапів. Цей компонент забезпечує адекватне розуміння власних можливостей і наявних ресурсів, здатність оцінювати свій проект у процесі його підготовки на предмет ефективності з метою своєчасної корекції.

Отже, зазначимо, що у процесі педагогічного проектування в суб'єктів (студентів, майбутніх учителів музичного мистецтва) формується проектне мислення, яке є передумовою успішності фахової підготовки студентів, адже забезпечує здатність уявити модель результату будь-якого виду діяльності, спланувати майбутній образ бажаних змін; дозволяє будувати розумові конструкції з метою креативно-діялісного вирішення освітніх та фахових завдань; сприяє орієнтації майбутнього фахівця на творчий, інноваційний та суб'єктно-діяльнісний підходи до планування й здійснення власної фахової підготовки й професійної діяльності. Структурними компонентами проектного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва визначено мотиваційно-вольовий, когнітивно-стратегічний, креативно-діялісний та рефлексивно-прогностичний компоненти. Подальше дослідження розглянутої у статті проблеми буде присвячено відображенню результатів діагностики студентів – майбутніх учителів музики щодо сформованості художньо-проектного мислення, а також методичним засадам методики формування означеного феномена.

ЛІТЕРАТУРА

Ашеро́в А. Т. Метод определения структуры и содержание учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе системотехнической подготовки. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків : НТУ „ХПІ”, 2009. № 1. С. 45-54.

Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2012. 240 с.

Бутченко Т. І. Зміст поняття «проекування». *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 37. С. 144-154

Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебн. пособие Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 206 с.

Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2003. 512 с.

Колесников В. Лекции по психологии индивидуальности [Текст] М.: Ин-т психологии РАН, 1996. 209 с.

Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина,

И. А. Колесниковой. 3-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 288 с.

Пуліна А. А. Система організаційно-методичного забезпечення педагогічного проектування в загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ялта, 2011. 20 с.

REFERENCES

Asherov, A.T. (2009). Metod opredeleniya struktury i soderzhaniye uchenogo materiala, formiruyushchego proyektную kul'turu budushchikh inzhenerov-pedagogov v protsesse sistemotekhnicheskoy podgotovki. [The method of determining the structure and content of scientific material that forms the design culture of future engineers-teachers in the process of systems engineering]. *Teoriya i praktika upravlinnya sotsial'nymy systemamy. [The theory and practice of social systems management]*. Kharkiv: NTU "KhPI". Vol. 1. pp. 45-54. [in Russian].

Buynyts'ka, O.P. (2012). *Informatsiyni tekhnolohiy ta tekhnichni zasoby navchannya. [Information technologies and technical means of teaching]*. Kyiv: Center for Educational Literature. [in Russian].

Butchenko, T.I. (2009). Zmist ponyattya «proektuvannya». [Contents of the concept of "designing"]. *Humanitarnyy visnyk Zaporiz'koyi derzhavnoyi inzhenernoyi akademiyi. [Humanitarian Bulletin Zaporizhzhya State Engineering Academy]*. Vol. 37. pp. 144-154. [in Ukrainian].

Il'in, Ye.P. (2003). *Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives]*. SPb.: Peter. [in Russian].

Kolesnikov, V. (1996). *Lektsii po psikhologii individual'nosti. [Lectures on the psychology of*

Савелова С. Б. Проектирование. *Всемирная энциклопеди : Философия*. М.: АСТ, 2001. С. 835-836

Селиванова Т. В. Формирование проектного мышления учителя изобразительного искусства на основе информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2003. 161 с.

individuality]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. [in Russian].

Kolesnikova, I.A. (2008). *Pedagogicheskoye proyektirovaniye: ucheb. posobiye dlya vyssh. ucheb. Zavedeniy. [Pedagogical design: studies. allowance for higher. studies. Institutions]*. Moscow: Publishing Center "Academy". [in Russian].

Pulina, A.A. (2011). Systema orhanizatsiyno-metodychnoho zabezpechennya pedahohichnoho proektuvannya v zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh. [The system of organizational and methodological provision of pedagogical design in general educational institutions]. *Candidate's thesis. Yalta*. [in Ukrainian].

Savelova, S.B. (2001). *Proyektirovaniye. Vsemirnaya entsiklopedi. [Design. World Encyclopedia: Philosophy]*. Moscow: ACT. [in Russian].

Selivanova, T.V. (2003). Formirovaniye proyektного мышleniya uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva na osnove informatsionnykh tekhnolohiy. [Formation of project thinking of a teacher of the visual arts based on information technologies]. *Candidate's thesis. Moscow*. [in Russian].

Zimnyaya, I.A. (1997). *Pedagogicheskaya psikhologiya. [Pedagogical psychology: Educational]*. Rostov-on-Don: Phoenix. [in Russian].

Елена Рудольфовна Новская,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры музыкально-инструментальной подготовки,

Кун Цзыин,

магистрантка факультета музыкального и хореографического образования

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ФЕНОМЕН ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена обоснованию содержания, структуры и характеристик проектного мышления будущих учителей музыкального искусства. В статье рассмотрены содержание проектной деятельности в контексте инновационных педагогических технологий, определена сущность метода проектов в условиях особенностей педагогической профессиональной деятельности как уникальной творческой активности, связанной с планированием и реализацией замысла.

Освещены сущность и содержание феномена проектного мышления, его роль в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности учителей музыкального искусства. Установлено, что в процессе педагогического проектирования у субъектов (студентов, будущих учителей музыкального искусства) формируется особый тип творческого мышления – проектное мышление, которое является предпосылкой успешности профессиональной подготовки студентов, так как оно обеспечивает способность представить модель результата любого вида деятельности, спланировать будущий образ желаемых изменений; позволяет строить умозрительные конструкции с целью креативно-деятельностного решения учебных и профессиональных задач; способствует ориентации будущего

спеціаліста на творчий, інноваційний і суб'єктно-діяльний підходи к плануванню і здійсненню власної професійної підготовки і професійної діяльності. Структурними компонентами проєктного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва є: мотиваційно-волевий, когнітивно-стратегічний, креативно-діяльний і рефлексивно-прогностичний компоненти.

Орієнтація професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на цільоване формування всіх компонентів проєктного мислення сприяє загальному підвищенню її ефективності.

Ключові слова: проєкт, метод проєктів, мислення, проєктне мислення, професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Olena Novska,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Teacher at the Faculty of Musical and Instrumental Training,

Kun Ziying,

postgraduate student at the

Department of Music and Choreography Education

State institution "South Ukrainian National

Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

THE PHENOMENON OF THE PROJECT THINKING DEMONSTRATED BY THE FUTURE MUSICAL ART TEACHERS

The article is devoted to the substantiation of the content, structure and characteristics of the project thinking demonstrated by the future teachers of Musical Art.

The contents of the project-targeted activities in the context of innovative educational technologies are discussed; the essence of the project-targeted method under peculiar conditions of the pedagogical professional activity is defined; it is understood as a unique creative activity related to the planning and implementing of the plan.

The essence and content of the phenomenon "project thinking", its role in the Musical Art teachers' professional training and professional activity are highlighted.

It has been established that in the process of pedagogical project-making the subjects (students, future teachers of Musical Art) are likely to develop a special type of creative thinking – project thinking, which is a prerequisite for the success of students' professional training, as it provides the ability to present a model of the result of any activity, to plan the future image of the desired changes. It allows you to build speculative constructs in order to creatively solve educational and professional tasks; it contributes to the future specialist's orientation towards creative, innovative and subject- and activity-based approaches to the planning and implementation of their own professional training and professional activities.

The structural components of the project thinking of future teachers of musical art are, as follows: motivational-volitional, cognitive-strategic, creative and activity-oriented, reflexive-prognostic components.

The orientation of the professional training targeted to the future Music teachers to the purposeful formation of all components of project thinking contributes to the overall enhancing of its efficiency.

Key words: *project, project method, thinking, project thinking, professional training of the future Musical Art teacher.*

Рекомендовано до друку: 21.08.2018 р.

УДК: 378.013+784

Олена Євгенівна Реброва,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії,
ORCID 0000-0001-7549-6811

Пань Сінюй,
аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул.
Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПІДГОТОВЛЕНОСТІ БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

У статті актуалізовано проблему формування аудіальної культури особистості. Визначено роль підготовки бакалаврів музичного мистецтва до її формування у школярів. Уточнено сутність аудіальної культури особистості, розглянуто наукове поняття «підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів». Звернено увагу на зв'язок понять підготовка та підготовленість. Подано інтерпретацію поняття «звуковий ландшафт» та звукове середовище. Визначено структуру підготовленості бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, що складається з досвідно-ідентифікаційного; асоціативно-образного; аудіально-мотиваційного; технологічно-продуктивного компонентів.

Ключові слова: аудіальна культура особистості, підготовка, підготовленість, бакалаври музичного мистецтва, звуковий ландшафт.

Як показує аналіз наукових досліджень з проблем методики музичного навчання, більша їх кількість присвячена проблемам підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, натомість музичне навчання школярів не досить висвітлюється в сучасних наукових дослідженнях. З одного боку, ці питання активно висвітлювалися в наукових працях О. Ростовського, С. Науменко, Л. Масол, Г. Падалкою, Н. Батюк та ін. З іншого боку, мінливість освітнього простору сьогодення актуалізують проблему вчителя музичного мистецтва, здатного гнучко та мобільно змінювати освітній процес відповідно до нормативних вимог та стратегій реформ у галузі освіти. Серед останніх, загострена проблема підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи в системі НУШ – Нової української школи. Її інтегративні пріоритети зумовлюють формування відповідної інтегральної компетентності майбутнього вчителя, що забезпечить його здатність формувати цілісну картину світу школярів засобами мистецтва та на основі синтезу мистецьких творів з довкіллям і життєвими реаліями.

У контексті заявленої проблеми необхідно уточнити кілька ключових понять. Зокрема, поняття підготовки у більшості досліджень розуміється як процес набуття фахових компетентностей та формування відповідних якостей майбутніх учителів (А. Алексюк, Г. Балл, І. Зязюн, В. Орлов, С. Сисоева, В. Сластьонін, О. Рудницька та ін.).

Між тим, практика показує, що майбутні вчителі музичного мистецтва можуть оволодіти високим рівнем фахових компетентностей: вокально-виконавських, фортепіанних, теоретичних тощо, але бути недостатньо підготовленими до формування відповідних якостей та музичної культури у школярів. Проблема підсилюється ще

тим, що години уроку музичного мистецтва або скорочуються в українських школах, або набувають іншої форми, стають більш інтегрованими. Щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з Китаю в освітніх закладах України, то вони взагалі слабо зорієнтовані на реалізацію таких уроків, оскільки вмотивовані або на творче виконавське самовираження, або викладання популярних у Китаї вокалу та гри на фортепіано. Водночас проблема формування музичної культури школярів сьогодні є актуальною і для Китаю. З одного боку, в Китаї існують свої музичні традиції, які підтримуються державною політикою; з іншого боку, відкритість глобалізаційного простору, культурна мобільність школярів та студентів розширює їхні уявлення про сучасну музику. Водночас сучасний музичний ландшафт є досить складним, він потребує не лише розуміння, а й культури сприйняття. Проблема загострюється ще й тим, що відкритість та демократичність суспільств надає змогу вільно заповнювати інформаційний простір різноманітним звуковим контентом. Він нерідко потребує критичного ставлення з боку споживачів таких «культурних цінностей». Підсилюється «агресивність» звукового середовища природними для урбанізації звуковими кліше, котрі нерідко потрапляють у якості додаткового виразового засобу і в музичні треки, композиції, проекти тощо. Отже, підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів є актуальною проблемою сьогодення не лише для України, а й для Китаю.

Проблема підготовки бакалаврів музичного мистецтва в наукових дослідженнях представлена нерідко через поняття «майбутній учитель музичного мистецтва». По суті, це є бакалавр, оскільки дворівнева освіта чітко розмежувала рівні

отримання освіти: магістри, котрі мають уже дослідницький досвід та можуть викладати в університетах або в коледжах та інститутах, та бакалаври, які працюють зі школярами. Щодо наукових студій до змісту підготовки бакалаврів, то можна класифікувати дослідження за такими напрямками:

1) підготовка як комплексний процес: професійна підготовка (Л. Василенко, І. Левіцька, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Т. Ткаченко, Чжу Цзюньцяо та ін.), фахова підготовка (С. Горбенко, О. Еременко, Ж. Карташова, О. Огонезова-Григоренко, Г. Падалка, Т. Пляченко), музично-педагогічна підготовка (В. Черкасов, А. Растрігіна та ін.)

2) підготовка як процес формування компетентностей (О. Горбенко, Л. Гусейнова, А. Козир, М. Михаськова, Ши Цзюнь-бо, О. Щолокова та ін.)

3) підготовка як спрямованість на викладання та навчання школярів (Л. Беземчук, Т. Борисенко, Т. Жигінас, Лінь Хай, В. Процюк, О. Ростовський, О. Ткаченко та ін.);

4) окремі якості підготовки: методична підготовка (Л. Василенко, Є. Проворова, Н. Цюлюпа та ін.), вокальна підготовка (Ло Чао, Лю Цзя, О. Маруфенко, О. Овчаренко, Чжан Яньфен та ін.), музично-інструментальна підготовка (І. Глазунова, А. Душний, О. Егребецька, В. Лабунець, Г. Ніколаї, та ін.).

Звертаємо увагу на доробки щодо слухачької культури самого вчителя (Т. Бессонова, Є. Проворова, Цзан Юєці), а також на порушення проблеми формування аудіальної культури школярів (С. Казакова). Є. Проворова вживає поняття «культура слухання» (Проворова), що є дотичним аудіальній культурі як педагогічному поняттю. Між тим, робіт, які цілеспрямовно досліджують підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, відсутні. Тому є актуальним ідентифікувати цей вид підготовки як самодостатній та як частину системної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, мета статті полягає в презентації ключового поняття дослідження – підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів, та у визначенні структури зазначеного феномена.

Звертаємо увагу на те, що підготовка бакалавра музичного мистецтва розуміється як процес набуття професійних (як учителя музики) та фахових (як музиканта-виконавця, методиста, інструменталіста), компетентностей, що дозволяють йому кваліфіковано реалізовувати дидактичний та виховний потенціал мистецтва в освітньому процесі зі школярами. Таке розуміння пояснюється загально визначеним тлумаченням підготовки як процесу, а підготовленості як результату. Вважаємо слушним пояснення Ло Чао щодо вокальної підготовки та підготовленості. Так, наприклад, Ло Чао уточнює, що вокальну підготовку доцільно розглядати в компетентнісній парадигмі, у цьому

ракурсі вона є – «...складний динамічно-процесуальний компонент інтегрованої фахової підготовки, що забезпечує формування компетентностей у вокальному мистецтві: виконавську, методичну та художньо-культурну» (Ло Чао, 2018: 9). Результатом вокальної підготовки є підготовленість, яку дослідник вже інтерпретує як результат вокальної підготовки, додаючи йому складно-структурованих ознак. У залежності від різновиду підготовки, змінюється якість підготовленості, що зумовлює цілісний результат підготовки – загальну фахову підготовленість як складно-структуроване якісне утворення особистості вчителя музики, що є конгломератом фахових та професійних компетентностей, розвинених здібностей та здатності застосовувати їх в освітньому процесі зі школярами.

У цілісній системі фахової підготовки, що охоплює різні її складники: виконавський, теоретичний, методичний, технологічний, художньо-світоглядний, практико-зорієнтований та соціокультурний або культурологічний тощо, важливо визначити внутрішній системний зв'язок: те, що сформувалось у майбутнього вчителя, він має перенести на педагогічну практику в школі. Тобто формувати музичну культуру учнів має вчитель, який є носієм такої культури. Якщо йдеться про формування аудіальної культури, то у майбутнього вчителя вона має бути сформована.

Аудіальна культура особистості в дослідженні – це якісний рівень перцептивно-вибіркових процесів, що характеризуються художньо-естетичною спрямованістю, заснованою на асоціативно-рефлексивному досвіді сприйняття звукового середовища як конгломерату різних звуко-акустичних джерел: музики, звукового ландшафту природи, мови, її інтонації, озвученого міського середовища тощо. У загальному психологічному розумінні, вибірковість є результатом набутого досвіду, що змінює діяльність органів чуття. В асоціативно-рефлексивному сегменті музичного досвіду важливою стає пам'ять на звуки різного походження та розуміння їх образних властивостей. Збагачений перцептивний досвід, що складається з чуття звука як такого в його різноманітних тембрах, інтонаційних можливостях, інформаційного навантаження поступово переноситься в план особистісного чуття, емоційної сфери та образних уявлень. А це є дієвим чинником розвитку творчих якостей особистості, здатної не лише бачити та відчувати красу, але й створювати її. На це й скеровано підготовку бакалаврів до формування аудіальної культури школярів.

Визначаючи структуру зазначеного феномена виходили з того, що у студентів має бути сформований бажаний рівень аудіальної культури. Це зумовлює включення двох важливих компонентів: *досвідно-ідентифікаційного та асоціативно-образного*. Якщо перший – забезпечує накопичення звукових прикладів, що ідентифікуються завдяки своїй неповторності або схожості з аналогічними явищами в інших явищах,

унікальності або універсальності, то другий – забезпечує втілення накопиченого фонду звукових еталонів у виконавський творчий або педагогічно-інтерпретаційний процес. Слід згадати визначену закономірність: «...змістовість пізнання художнього світу твору залежить від духовного багатства особистості, її художнього досвіду» (Ростовський, 1997: 226). Враховуючи її, вважаємо, що саме зв'язок цих двох компонентів є міцним системоутворювальним конструктом, основою підготовки бакалаврів до формування аудіальної культури школярів.

Досвідно-ідентифікаційний компонент формується та виявляється через накопичення звукових еталонів різного походження, запам'ятовування їх звучання, розуміння їх відмінностей, що у подальшому забезпечує асоціативні зв'язки та пошук аналогій зі звучанням інших акустичних джерел. Такі аналогії стимулюють дію тембральної пам'яті та уможливають розвиток звуко-тембрального слуху. Отже, слух та пам'ять формують звуко-тембральні уявлення. Ці новоутворення музично-виконавського творчого процесу були докладно досліджені Бай Бінем (Бай Бінь, 2014). Дослідник визначає їх як «...творчо-перцептивний процес переробки знань про тембральність та внутрішньої апперцепції їх звукового еквіваленту в досвід, який стає передумовою художньо-ціннісного ставлення до звукового колориту музичної інтонації під час виконавської інтерпретації твору» (Бай Бінь, 2014: 58). До структури таких уявлень включено тембрально-інформаційний, операційний компонент. Він охоплює необхідний обсяг знань, зокрема акустичних закономірностей звукового тембру, специфіку фортепіанної тембральності, чинники тощо (Бай Бінь, 2014: 59).

Погоджуючись з тим, що в основу формування будь-яких якостей має бути покладена певна поінформованість особистості про відповідну якість, також вводимо до структури досвідно-ідентифікаційного компонента знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел: музичних інструментів, голосових тембрів та їх інтонаційно-виразових ресурсів навіть звуків природного та штучного походження. Знання допомагають збагатити досвід та ідентифікувати звукові джерела на слух. А судження щодо їх якості закріплюють це у свідомості та в художньо-образній пам'яті. Такий вид пам'яті досліджувала Ін'юань, за визначенням науковця це «...своєрідна єдина ланка, яка об'єднує всі види мистецтва» (Інь Юань, 2017: 20). Її функція – «зв'язок з естетичними та етичними цінностями життя». Така пам'ять дотична і до аудіальної культури, оскільки окрім музики, інші види мистецтва містять звукові художньо-виразальні засоби. Так, наприклад, музичний супровід фільмів нерідко налаштовує на сприйняття і розуміння ситуації та настрої, образ та інтонації музики, нібито підказують розв'язання сюжету. Звукові оформлення супроводжують фольклорні дійства, спектаклі, навіть циркові вистави. Отже,

розуміння звукового супроводу, його адекватне сприйняття допомагає зрозуміти смисл та образ мізансцени. Таким чином, до досвідно-ідентифікаційного компонента включаємо *функціональність художньо-образної пам'яті*.

У структурі аудіальної культури така пам'ять пов'язує досвідно-ідентифікаційний та образно-асоціативний компоненти, оскільки «...збагачується новими асоціативно-образними зв'язками різних видів мистецтва та досвідом життя» (Інь Юань, 2017: 24). У межах цього компонента активно діють слухові уявлення. Вони також спираються на перцептивний досвід. За поясненнями М. Старчеус, слуховий сигнал затримується у нервових каналах поки досягне порогу свідомості. За висловом ученого, уявити – означає «зупинити» згасання звукового сприйняття (Старчеус). Таким чином, в образно-асоціативних процесах активно діють *слухові уявлення*, які стають результатом зосередженого та активного сприйняття звукового середовища.

У дослідженні використовуємо метафоричне поняття «звуковий ландшафт». Звуковий художник Марина Гузі визначає звук, що розуміється як середовище – звуковим ландшафтом. Він допомагає людині відчувати себе у зв'язку з довкіллям. Такий ландшафт може бути створений штучним шляхом людиною або групою людей, а може бути продуктом історичних, політичних та культурних обставин (Звучание жизни). Думка щодо культурного походження звукового ландшафту та його впливу на культуру зумовило М. Гузі дійти висновку про те, що вкрай важливо не забувати про звук, оскільки він відіграє вирішальну культурну роль в акустичній екології. Згадки про звуки минулого можуть показати нам еволюцію співтовариства та допомогти зазирнути у майбутнє (Звучание жизни). З огляду на зазначене, було введено до образно-асоціативного компонента два елементи: *рефлексію звукового сприйняття та голографію асоціативних зв'язків*.

Презентовані компоненти: досвідно-ідентифікаційний та образно-асоціативний, пов'язані з аудіальною культурою самих студентів, між тим як до їх підготовки щодо формування такої культури у школярів мають бути задіяні інші компоненти. Одним із них визначаємо *аудіально-мотиваційний*. Він охоплює усе, що стосується зацікавленості студентів проблемами аудіальної культури в її педагогічній перспективі. Студенти мають бути умотивовані на педагогічну роботу щодо формування аудіальної культури школярів. Така мотивація сьогодні повністю виправдана, оскільки проблеми сучасного звукового середовища охоплюють безліч явищ міждисциплінарного та суто мистецького характеру. До цього ж ця проблема цікава й учням. Це чинник, який варто використати під час вирішення педагогічних завдань. Згадаємо в цьому контексті ще одну важливу закономірність: ефективність керування процесом музичного сприймання школярів визначається відповідністю поставлених цілей художньо-естетичним потребам учнів (Ростовський,

1997: 227). Отже, зацікавленість учнів сучасним звуковим середовищем може стати педагогічним ресурсом у формуванні їхньої аудіальної культури. Таким чином, елементами цього компонента визначаємо: *аудіальну компетенцію як педагогічний ресурс фахової підготовки; зацікавленість проблемами керування процесами музичного сприйняття та сприймання звукового простору школярами.*

Досягти результативності у підготовці бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культурою школярів можна лише через опанування ними сучасних технологій. У зв'язку з цим вводимо четвертий компонент – *технологічно-продуктивний*. Оскільки йдеться про сприйняття звукового середовища школярами та критично-оцінне ставлення до нього, доцільно ввести елемент, який позначаємо як *акме-орієнтаційний – цілеспрямований вплив на розвиток творчого потенціалу учнів у їхньому сприйманні сучасного звукового середовища*. Іншим елементом визначаємо *інноваційно-проектувальний – цілеспрямоване застосування інноваційних технологій звуко-акустичного проектування*. Зазначені елементи передбачають компетентне використання потенціалу як звукових властивостей довкілля, природи, так і самої музики. На думку Є. Проворової, «ефективне формування / виховання в учнів культури слухання музичних творів забезпечується шляхом використання учителем *інтерактивних методів навчання та інноваційних підходів ...*» (курсив П. П.) (Проворова: 120). Дослідниця застосовує прагматичний підхід до формування такої культури. У зачатковому дослідженні цілеспрямовано використовується художньо-аудіальний, «звуко-портретуючий» потенціал симфонічної музики та звучання інструментів, зокрема духової групи. Важливим джерелом у цьому також стають колективні форми музикування школярів, до керування якими вчитель музичного мистецтва також має бути підготовленим (Пляченко).

Таким чином, аудіальна культура особистості – якісний рівень перцептивно-вибіркових процесів, що характеризуються художньо-естетичною

спрямованістю, заснованою на асоціативно-рефлексивному досвіді сприйняття звукового середовища у його розмаїтті як культурного феномена.

Підготовка бакалаврів музичного мистецтва до формування аудіальної культури школярів визначається як процес поступового накопичення перцептивно-звукового досвіду, формування художньо-естетичного вибіркового ставлення та оцінювання звукового середовища як конгломерату різноманітних звуко-акустичних джерел (музики, звукового ландшафту природи, мови, інтонації, урбанізованого середовища тощо) та оволодіння методико-технологічними ресурсами впливу на сприйняття звукового потоку, що у сукупності створює окремий аудіально-звуковий сегмент освітнього процесу із формування професійної культури особистості. Результатом такої підготовки є відповідна підготовленість як сформована фахова якість, що характеризується художнім та естетичним ставленням до феномена звукової культури та володінням педагогічними засобами впливу на формування аудіальної культури школярів, що передбачає адекватне сприйняття та оцінювання ними розмаїття звукового потоку. Це новоутворення характеризується наявністю чотирьох компонентів: *досвідно-ідентифікаційний*, до структури якого входять знання щодо тембральних властивостей, звукових особливостей різних звукових джерел; *функціональність* художньо-образної пам'яті; *асоціативно-образний*, що складається з рефлексії звукового сприйняття та уявлень голографії асоціативних зв'язків; *аудіально-мотиваційний*, елементами якого є аудіальна компетенція як педагогічний ресурс фахової підготовки та зацікавленість проблемами керування сприйманням школярів звукового середовища; *технологічно-продуктивний*, що містить такі елементи, як акме-орієнтаційний – цілеспрямований вплив на розвиток творчого потенціалу учнів в їх сприйманні сучасного звукового середовища та інноваційно-проектувальний – цілеспрямоване застосування інноваційних технологій звуко-акустичного проектування у педагогічному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

Бай Біль. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 241 с.

Звучание жизни: что такое звуковой ландшафт [Електронний ресурс]. Александрійская библиотека [Перевод Катерины Габриель]. <https://www.brain-games.ru/blogs/ab/zvuchanie-zhizni-chto-takoe-zvukovoy-landshaft>. Название с экрана. Дата звернення: 20.06.2018.

Інь Юань. Формування художньо-образної пам'яті в процесі фортепіанного навчання [Монографія]. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2017. 119 с.

Ло Чао. Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами

технології персоніфікації. автореферат дис. к.п.н. спец. 13.00.02. Суми, 2018. 20 с.

Пань Сінюй Проблема сприйняття музики в контексті формування аудіальної культури особистості [Текст]. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка; редкол.: Г. Ю. Ніколаї, А. Валюха, Н. П. Гуральник [та ін.]*. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. Вип. 1 (9). С. 212–219.

Пляченко Т. Н. Підготовка майбутнього учителя музики к формированию репертуара ученических музыкально-инструментальных коллективов [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

<http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=9179&chapter=1>. Дата звернення: 20.06.2018.

Проворова Є. М. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/23517/1/26.pdf>. Дата звернення: 20.06.2018.

REFERENCES

Bay Bin'. (2014). Formuvannya zvukotembral'nykh uyavlen' maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoho navchannya. [Formation of sound-timbral representations of future music teachers in the process of piano learning]. *Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].

In' Yuan'. (2017). *Formuvannya khudozhn'o-obraznoyi pam'yati v protsesi fortepiannoho navchannya*. [Formation of artistic-figurative memory in the process of piano learning]. Odessa: KD Ushinsky National University of Design. [in Ukrainian].

Lo Chao. (2018). Metodyka vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tekhnolohiyi personifikatsiyi. [Method of vocal training of future teachers of musical art by means of personalization technology]. *Candidate's thesis*. Sumy. [in Ukrainian].

instrumental groups]. Retrieved from <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=9179&chapter=1>. [in Russian].

Provorova, YE.M. Formuvannya kul'tury slukhannya u metodychniy pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya muzyky: prakseolohichnyy pidkhid. [Formation of a listening culture in the methodical preparation of a future music teacher: a praxeological approach]. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/23517/1/26.pdf>. [in Ukrainian].

Pan' Sinyuy. (2017). Problema spryynyattya muzyky v konteksti formuvannya audial'noyi kul'tury osobystosti. [The problem of perception of music in the

Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. О. Я. Ростовський. К.: ІЗМН, 1997. 248 с.

Старчеус М. С. Рубрика: Музыкальная психология. *Музыка в представлении и воображении*. *Всероссийская музыкально-информационная газета «Играем с начала. Da capo al fine»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gazetaigraem.ru/a4200912>. Дата звернення: 20.06.2018.

context of the formation of a person's audiological culture]. Aktual'ni pytannya mystets'koyi osvity ta vykhovannya : zbirnyk naukovykh prats'. [Topical issues of artistic education and education: a collection of scientific works]. Sumy: FOP Tsoma S.P., Vol. 1 (9). pp. 212-219. [in Ukrainian].

Plyachenko, T.N. Podgotovka budushchego uchytelya muzyki k formirovaniyu repertuara uchenicheskikh muzykal'no-instrumental'nykh kollektivov. [Preparation of the future music teacher for the formation of the repertoire of student musical-Rostovs'kyu, O.YA. (1997). *Pedahohika muzychnoho spryumannya*. [Pedagogy of musical perception]. Kyiv: IZMN. [in Ukrainian].

Starcheus, M.S. Rubrika: Muzykal'naya psikhologiya. [Rubric: Musical Psychology]. *Muzika v predstavlenii i voobrazhenii*. *Vserossiyskaya muzykal'no-informatsionnaya gazeta «Igrayem s nachala. Da capo al fine»*. [Music in performance and imagination. All-Russian musical information newspaper "Playing from the beginning. Da capo al fine"]. Retrieved from <http://www.gazetaigraem.ru/a4200912>. [in Russian].

Zvuchaniye zhizni: chto takoye zvukovoy landshaft. *Aleksandriyskaya biblioteka*. [The sound of life: what is the sound landscape. Library of Alexandria]. Retrieved from <https://www.brain-games.ru/blogs/ab/zvuchanie-zhizni-chto-takoe-zvukovoy-landshaft>. [in Russian].

Елена Евгеньевна Реброва,

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой музыкального искусства и хореографии,
ORCID 0000-0001-7549-6811,

Пань Синюй,

аспирант кафедры музыкального искусства и хореографии
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОДГОТОВЛЕННОСТИ БАКАЛАВРОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ФОРМИРОВАНИЮ АУДИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В статье актуализирована проблема формирования аудиальной культуры личности и подготовки бакалавров музыкального искусства к этому процессу. Аудиальная культура личности понимается как качественный уровень перцептивно-избирательных процессов, характеризующихся художественно-эстетической направленностью, основанной на ассоциативно-рефлексивном опыте восприятия звуковой среды как конгломерата различных звуко- акустических источников: музыки, звукового ландшафта природы, языка, его интонации, звучащей городской среды.

В статті розглядається як процес підготовки бакалаврів музичного мистецтва, так і його результат – підготовленість. Підготовленість бакалаврів музичного мистецтва к формуванию аудіальної культури школярів представлена як сформоване професійне якість, характеризується художественним і естетичним відношенням к феномену звукової культури і володінням педагогічними засобами впливу на формування аудіальної культури школярів, що передбачає адекватне сприйняття і оцінку ими різноманітності звукового потоку. Це новоутворення характеризується наявністю чотирьох компонентів: досвідно-ідентифікаційного, в структуру якого входять знання тембральних властивостей різних звукових джерел; функціональність художественно-образної пам'яті; асоціативно-образний, що складається з рефлексії звукового сприйняття і представлений голографією асоціативних зв'язей; аудіально-мотиваційний, елементами якого є аудіальна компетенція як педагогічний ресурс професійної підготовки бакалаврів і зацікавленість проблемами управління сприйняттям школярів звукової середовища; технологічно-продуктивний, що містить такі елементи, як акме-орієнтаційний – цілеспрямоване вплив на розвиток творчого потенціалу учасників в їх сприйнятті сучасної звукової середовища, а також інноваційно-проектний – цілеспрямоване використання інноваційних технологій звуко-акустичного проектування в педагогічному процесі.

Ключові слова: аудіальна культура особистості, підготовка, підготовленість, бакалаври музичного мистецтва, звуковий ландшафт.

Olena Rebrova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Chairperson of the Faculty of Musical Art and Choreography,

Pan Xing Yu,

Postgraduate student at the Faculty of Musical Art and Choreography,

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE MUSICAL ART BACHELORS' PREPAREDNESS FOR DEVELOPING PUPILS' AUDIAL CULTURE

The article is devoted to the problem regarding the formation of an individual's audial culture alongside with the musical art bachelors' training to fit it within this process. A person's audial culture is understood as a qualitative level of perceptual-selective processes characterized by an artistic and aesthetic orientation, based on the associative-reflexive experience of perceiving the sound environment as a conglomerate of various sound-acoustic sources: music, the sound landscape of nature, language, its intonation and sound urban environment.

Both the process of training Musical Art bachelors and its result – preparedness are discussed in the article. The preparedness of the Musical Art bachelors for the formation of schoolchildren's audial culture is presented as a formed (developed) professional quality, characterized by an artistic and aesthetic attitude to the phenomenon of sound culture and possession of pedagogical means enabling influence on the formation of schoolchildren's audial culture, which implies an adequate perception and appreciation of the diversity of sound flow by them.

This new entity is characterized by the presence of four components: experience-identifying, the structure of which includes the knowledge of the timbral properties of various sound sources; the functionality of the artistic and imaginary memory; associative-imagery, consisting of the reflection of sound perception and representations of holography of associative links; audial-motivational, which consists of the elements like the audial competency as a pedagogical resource for bachelors' professional training and an interest in the problems of managing schoolchildren's perception of the sound environment; technologically productive, containing such elements as acme-orientation – purposeful impact on the development of schoolchildren's creative potential in their perception of the modern sound environment, as well as innovation- and project-oriented – a targeted application of innovative technologies of the sound-acoustic projecting within the pedagogical process.

Key words: *person's audial culture, training, preparedness, bachelor of Musical Art, sound landscape.*

Рекомендовано до друку: 13.08.2018 р.

Ольга Харлампіївна Тадеуш,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри фізики,
Катерина Веремій,

студентка I курсу магістратури
фізико-математичного факультету,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

Марія Сергіївна Маріна,
Вчитель, НВК 67, Одеська ЗОШ I-3 ступенів, м. Одеса, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Для визначення конкретних шляхів покращення професійної підготовки майбутніх учителів фізики на засадах міждисциплінарності розроблено й упроваджено технології використання невід'ємних зв'язків фізики і математики, проведено констатувальний і формувальний етапи експерименту з перевірки ефективності запропонованої методики реалізації міждисциплінарних зв'язків при засвоєнні розділу загальної фізики «Механіка».

Контрольні заходи показали, що більшість студентів експериментальної групи подолали ускладнення із застосуванням математичного апарату при навчанні фізики й успішно вирішили завдання з міждисциплінарним змістом (91 %), на відміну від студентів контрольної групи (39 %). Укладено висновки щодо доцільності продовження активізації міждисциплінарних зв'язків фізики і математики в подальших розділах загальної фізики.

Ключові слова: майбутні вчителі фізики, міждисциплінарні зв'язки, самоосвітня компетентність, активізація.

Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки є конкретним показником інтеграційних процесів, які відбуваються сьогодні в науці та житті суспільства, і виступають визначальним чинником у системі професійної підготовки майбутніх учителів, і, зокрема, вчителів фізики, здібних до інтегративного мислення, готових до постійного професійного зростання. Особливої значущості проблема міждисциплінарної інтеграції, як дидактичної категорії взаємозв'язаного і взаємозумовленого навчання у закладах вищої освіти, набула в контексті компетентнісного підходу, який ґрунтується на інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу і спрямований на формування у майбутніх фахівців предметної, міждисциплінарної, надпредметної і самоосвітньої компетентностей.

У контексті означеної проблеми тенденція інтеграції наукових знань, і водночас професійних умінь і навичок, уявляється актуальним засобом активізації можливостей освітнього процесу, систематизації освітньо-пізнавальної діяльності, підвищення рівня професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення як основи формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики. Вирішення цієї проблеми дозволить сформувати цілісну систему професійної підготовки в усій її єдності, цілісне уявлення про явища природи і взаємозв'язок між ними, зробить навчальні досягнення стануть практично більш значущими, що допоможе студентам використовувати при вивченні одних дисциплін ті знання і вміння, яких вони набули при вивченні інших дисциплін.

Значну увагу в процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики привертає тісний взаємозв'язок фізики і математики – двох фундаментальних наук, розвиток яких неможливо уявити без цього визначального взаємозв'язку. Дійсно, математика дає фізиці засоби і прийоми загального і точного вираження залежностей між фізичними величинами, які відкриваються в результаті експерименту або теоретичних досліджень. Фізика виступає базою практичного використання математики. Розвиваючись, кожна з цих наук не лише поглиблює знання про природу, формує логічне мислення і усвідомлення єдності матеріального світу, але й розширює межі як фізичних, так і математичних досліджень – абстрактні математичні формули і рівняння мають реальне втілення у фізичних процесах. Взаємне збагачення як науковими ідеями, так і методами пізнання, супроводжується появою і розвитком суміжних наук, таких як математична фізика, математичне моделювання фізичних процесів тощо.

Необхідність проведення представленого дослідження зумовлена тим, що спостереження за освітнім процесом на фізико-математичному факультеті Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» свідчать про таке:

- навчальні плани і програми із загальної фізики і математичних дисциплін не завжди узгоджені між собою, як результатом – студенти недостатньо володіють необхідними знаннями і

уміннями застосування математичного апарату для якісного засвоєння фізики і не усвідомлюють роль фізики як бази практичного використання математики;

- викладачі фізики і математичних дисциплін не достатньо використовують гносеологічні, методологічні, дидактичні та інші аспекти міжпредметних зв'язків, що сприяє можливості поглиблення знань студентів з обох наук за рахунок міждисциплінарності.

Виділені недоліки мають характер суперечностей: між необхідністю формування цілісної системи знань, умінь і навичок, як основи самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, і недостатньою узгодженістю викладання курсів фізики і математики та розробленістю методики і технології реалізації зв'язків цих наук; між усвідомленням необхідності підготовки майбутніх учителів фізики, здатних і готових упроваджувати міжпредметні зв'язки як у процесі професійної підготовки, так і в практику шкільного навчання, і слабкою методичною підготовкою студентів до їх здійснення.

Визначені суперечності дозволили сформулювати проблему дослідження: недостатня розробленість методики реалізації міжпредметних зв'язків у процесі навчання студентів призводить до того, що вони самостійно не можуть переносити знання з математики у фізику та навпаки, і, таким чином, утворювати цілісну систему фізико-математичних знань, умінь і навичок. Необхідність вирішення цієї проблеми дала можливість визначити мету та відповідні завдання і методи дослідження.

Мета дослідження – сформулювати у студентів уміння та навички встановлювати і використовувати міжпредметні зв'язки фізики і математики на рівні інтеграції цих наук у професійній підготовці і подальшій професійній діяльності майбутніх фахівців.

Завдання дослідження: показати взаємозумовленість та взаємозв'язок навчання фізики і математичних дисциплін, суттєве методологічне значення процесу їх інтеграції з послідовною зміною етапів інтеграції як необхідності формування цілісної системи фізико-математичних знань, умінь і навичок для вирішення конкретних проблем.

Для доведення актуальності активізації міждисциплінарних зв'язків фізики і математики, як умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін, визначення конкретних шляхів покращення професійної підготовки на засадах міждисциплінарності проведено аналіз і систематизацію філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної, навчальної літератури та дисертаційних досліджень; вивчено й узагальнено досвід освітньої роботи викладачів фізики і математичних дисциплін із визначеної проблеми; проведено бесіди з викладачами і студентами, анкетування студентів з метою

визначення свідомого ставлення до зв'язку між фізикою і математичними дисциплінами; в деякій мірі скоректовано зміст лекцій із загальної фізики, розділу «Механіка» та завдання практичних занять з математичних дисциплін з міжпредметним вмістом фізики; розроблено й упроваджено технології використання невід'ємних зв'язків цих дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів з урахуванням особливостей наряду підготовки; проведено констатувальний і формувальний етапи експерименту з перевірки ефективності запропонованої методики реалізації міжпредметних зв'язків фізики і математики при засвоєнні розділу загальної фізики «Механіка»; здійснено статистичну обробку результатів педагогічного експерименту; зроблено відповідні висновки щодо ефективності впровадження міждисциплінарних зв'язків фізики і математики в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін.

Розглянемо результати теоретичних досліджень. Проблема реалізації міждисциплінарних зв'язків, інтеграції знань, методів, методологічних принципів різних галузей науки в освітньому процесі має досить тривалу історію і залишається актуальною в наш час. Філософські проблеми інтеграції наук вирішували Б. М. Кедров (Кедров, 1973), Е. П. Семенюк (Семенюк, 1978), А. Д. Урсул (Урсул, 1981) та ін. Теоретико-методологічні основи інтеграції знань розглянуто в працях М. Н. Берулави (Берулава, 1998), С. У. Гончаренка (Гончаренко, 1994), І. М. Козловської (Козловська, 1999) та ін. Міждисциплінарні зв'язки як засіб підвищення ефективності засвоєння знань і умову розвитку пізнавальної активності були предметом дослідження вчених (В. В. Василькова (Василькова, 2004), О. В. Палагін (Палагін, 2009), О. Ф. Волобуєва (Волобуєва, 2015) та ін.).

Аналіз теоретичних досліджень дозволив дійти висновку, що міжпредметні зв'язки – це система відношень між знаннями, вміннями і навичками, що формуються в результаті послідовного відображення об'єктивних зв'язків наукових знань із реальністю в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін, як дидактична форма загальнонаукового принципу системності. Значення міжпредметних зв'язків необхідно розглядати з урахуванням трьох провідних функцій навчання: освітньої; виховної; розвивальної.

Проблемі міжпредметних зв'язків фізики і математики та узгодженого викладання цих дисциплін у середніх і вищих закладах освіти присвячено чимало наукових праць українських і зарубіжних дослідників. Сьогодні велика частина наукових досліджень присвячена середній школі. При цьому всі автори відзначають, що стосовно вищої школи проблема міжпредметних зв'язків вимагає додаткового дослідження. Тому серед значної кількості досліджень особливу увагу привернули саме ті, які присвячені вирішенню поставленої проблеми в процесі професійної

підготовки майбутніх учителів. Наведемо сутність кількох з них.

Так, Г. В. Бібік вказує на недостатній рівень підготовки майбутніх учителів математики і фізики до здійснення міжпредметних зв'язків, відсутність знань про їх структуру та можливості застосування у навчанні як математики, так і фізики (Бібік, 2014). Автор стверджує, що міждисциплінарні зв'язки фізики і математики є одним із важливих шляхів поглиблення й осмислення знань студентів, майбутніх учителів фізики, і сприяють розвитку їхньої творчої думки та самостійності, розглядає шляхи здійснення цих зв'язків для формування ключових компетентностей та наводить приклади використання математичних задач міжпредметного спрямування як засобу інтегрованого навчання. О. Г. Шишкін, досліджуючи проблеми компетентісно-зорієнтованого навчання фізико-математичних дисциплін у педагогічному університеті, зазначає, що підготовка вчителя ґрунтується на поєднанні знань з різних дисциплін, інтегративного узгодження їх змісту (Шишкін, 2012). В. Д. Шарко, визначаючи теоретичні засади методичної підготовки вчителів фізики, вважає, що поєднання знань з різних дисциплін є умовою якісного знання (Шарко, 2007). У дисертаційному дослідженні І. І. Масаліди обґрунтовується ідея, що міжпредметні зв'язки фізики і математики в системі розвивального навчання набувають статусу дидактичного принципу, реалізація якого в процесі навчання фізики студентів, майбутніх учителів фізики, приводить до формування і розвитку сучасного інтеграційного природничо-наукового мислення (Масаліда, 2004). І. В. Євграфова сформулювала критерії реалізації перспективних, синхронних і спадкоємних міжпредметних зв'язків курсів загальної фізики і вищої математики при проведенні аудиторних занять у технічних закладах вищої освіти і на їх основі розробила методiku створення інтегрованих тематичних тестів з перевірки ефективності реалізації цих зв'язків (Євграфова, 2010).

Однак, у цих та інших науково-педагогічних дослідженнях не акцентовано на проблемі встановлення міжпредметних зв'язків фізики і математики при навчанні курсу загальної фізики в педагогічних закладах вищої освіти. Між тим, саме загальна фізика є початком систематичного формування природничо-наукового світогляду майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін. Особливість курсу загальної фізики полягає в тому, що викладання його одночасно спирається на шкільні знання із фізики, розширюючи і поглиблюючи їх, та слугує переходом до навчання теоретичної фізики – розділу фізики, в якому в якості основного методу пізнання природи використовується створення математичних моделей явищ і зіставлення їх з реальністю.

Розглянемо результати експериментальних досліджень. Експериментально-дослідна робота з активізації міжпредметних зв'язків фізики і математики проводилась упродовж 2017-2018 навчального року на базі Університету

Ушинського» зі студентами 1 курсу фізико-математичного факультету, які готуються за освітнім ступенем «бакалавр», напрям підготовки 014 Середня освіта (Фізика) з додатковою спеціальністю «Інформатика» (експериментальна група, 15 студентів) і з додатковою спеціальністю «Математика» (контрольна група, 14 студентів), у межах дисципліни «Загальна фізика», розділ «Механіка». Такий вибір груп в якості контрольної і експериментальної пояснювався тим, що міждисциплінарні зв'язки фізики і математики мали б у звичайних умовах краще засвоюватися групою з додатковою спеціальністю «математика», ніж з додатковою спеціальністю «інформатика». Експеримент складався із двох етапів: констатувального і формувального.

Констатувальний етап експерименту проведено з метою визначення готовності до активізації міжпредметних зв'язків фізики і математики як умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики. На етапі констатувального етапу експерименту вирішено такі завдання:

- проаналізовано навчальні плани та робочі програми курсів загальної фізики, розділу «Механіка» і вищої математики з метою виявлення випереджального, паралельного і послідовного викладу тем фізики і математики;
- розроблено тести і фізичні задачі міжпредметного спрямування з перевірки рівня застосування студентами міжпредметних зв'язків курсів загальної фізики, розділу «Механіка» і математичних дисциплін.

Ознайомлення з навчальними планами та робочими програмами викладачів загальної фізики, розділу «Механіка» і вищої математики показало деяку неузгодженість у викладанні цих дисциплін, відсутність у них взаємопов'язаної спадкоємності та єдиної інтерпретації понять, законів і теорій, що приводило до фрагментарності знань студентів і нездатності комплексного застосування отриманих знань і практичних навичок.

Дійсно, тестування студентів довело, що більшість з них (89 % - в експериментальній групі і 85% - в контрольній групі) не розрізняють такі поняття, як скаляр і скалярна фізична величина, вектор і векторна фізична величина; не можуть визначити фізичний зміст похідної як швидкості зміни функції; не усвідомлюють принципову різницю між інтегруванням та диференціюванням для визначення, наприклад, рівняння руху тіла з рівняння залежності швидкості від часу і, навпаки, рівняння швидкості з рівняння руху; не мають уявлення про те, що таке елементарне переміщення, елементарна робота; не знають, як знаходити роботу тіла, якщо на нього діє змінна сила; не вміють будувати й аналізувати графіки функцій, здійснювати перехід від запису рівнянь у векторній формі до їх запису в скалярній формі, вирішувати в загальному вигляді задачі координатним методом і тощо.

Певні знання з елементів векторної алгебри та початків математичного аналізу, які студенти

отримали в школі, або недостатньо засвоєні, або вже забуті. Проте, навчання цих математичних дисциплін започатковується наприкінці першого семестру, а розділ «Механіка» викладається вже на початку першого семестру. Розгляд теми «Механічні коливання» потребує вміння вирішувати диференціальні рівняння, які вивчаються на третьому курсі.

Таким чином, констатувальний етап експерименту показав неузгодженість навчальних планів і робочих програм з розділу «Механіка» і математичних дисциплін і як результат низький рівень усвідомлення міжпредметних зв'язків фізики і математики та неспроможність застосовувати їх при вивченні розділу «Механіка».

З метою активізації міждисциплінарних зв'язків на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі проведено такі заходи:

- прочитано елективну лекцію «Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки фізики і математики та їх роль у процесі навчання фізики»;
- спільно зі студентами розроблено освітні проекти, спрямовані на активізацію міждисциплінарних зв'язків математичних дисциплін і розділу загальної фізики «Механіка»;
- протягом семестру регулярно проводились тестування і контрольні роботи із вмістом питань і задач, які спрямовані на усвідомлення зв'язків фізики і математики та подолання неузгодженості навчальних планів і робочих програм цих дисциплін.

В лекції «Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки фізики і математики та їх роль у процесі навчання фізики» розглянуто класифікацію міжпредметних зв'язків за формами, типами і видами та способи їх здійснення в процесі навчання. Акцентовано на елементах міжпредметних зв'язків фізики і математики в кожному змістовому модулі розділу «Механіка».

Студентами експериментальної групи розроблено і презентовано міні-проекти за такими темами:

1. Способи рішень систем лінійних рівнянь на прикладі фізичних задач.
2. Графіки функцій у фізиці.
3. Способи запису рівнянь за графіками на прикладі фізичних задач.
4. Використання понять «скалярні, векторні і тензорні величини» в курсі загальної фізики.
5. Рішення задач на механічний рух різними способами.
6. Похідна у фізиці і математиці. Приклади фізичних задач з розділу «Механіка» на використання похідної.
8. Інтеграл у фізиці і математиці. Приклади фізичних задач з розділу «Механіка» на використання інтегрування.
9. Виведення законів затухаючих і вимушених коливань без рішення диференціальних рівнянь.

Крім міні-проектів, розроблялись фундаментальні проекти, які виконувались студентами як курсові роботи за такими темами:

1. Ісаак Ньютон – геніальний фізик і математик.
2. Рене Декарт. Його внесок у математику і фізику.
3. Данііл Бернуллі – математик, творець гідродинаміки.
4. Інтеграція фізико-математичної освіти на прикладі розділу загальної фізики «Механіка».

Зважаючи на обмеженість аудиторних годин, відведених на засвоєння теоретичної частини розділу «Механіка», для розробки і презентації проектів використовувався час, відведений на семестрові консультації і самостійну роботу. Необхідно відзначити активність і зацікавленість студентів при роботі над проектами, тим більш що вони захочувались додатковими балами за поточне тестування і самостійну роботу. Презентація всіх проектів супроводжувалась цікавими відео, анімаціями, слайдами. Після кожного із заходів проводилися колективні обговорення, дискусії, робилися висновки.

Контрольне тестування та опитування, проведені по закінченні експерименту показало, що студенти експериментальної групи здебільшого подолали вище зазначені ускладнення із застосування математичного апарату і успішно вирішили поставлені завдання (91 %), на відміну від студентів контрольної групи (39 %).

Проведене дослідження дало підставу дійти таких висновків.

- Нерозуміння і не усвідомлення студентами міждисциплінарних зв'язків фізики і математики приводить до відсутності навичок аналізу функціональних залежностей, складання і рішення математичних рівнянь, до невміння проводити алгебраїчні перетворення і геометричні побудови, застосовувати операції диференціювання та інтегрування при вирішенні фізичних задач і засвоєнні теоретичних знань із загальної фізики.

- Проведені заходи щодо активізації міждисциплінарних зв'язків фізики і математики на прикладі розділу загальної фізики «Механіка» показали, що студенти експериментальної групи, в основному, подолали ускладнення із застосування математичного апарату при розв'язанні завдань міждисциплінарного вмісту і успішно їх виконали.

- Доцільно продовжувати активізацію міждисциплінарних зв'язків фізики і математики у подальших розділах загальної фізики як визначальної умови збагачення змістів обох наук, становлення уявлень про природу на основі діалектичної єдності всіх природничо-наукових знань як необхідної умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики.

ЛІТЕРАТУРА

- Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
- Бібік Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як основа якісної математичної освіти майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 247-253.
- Василькова В. В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории). *Коммуникация и образование*. Сборник статей. Под ред. С.И. Дудника: СПб., Санкт-Петербургское философское общество, 2004. С. 69-88.
- Волобуєва О. Ф. Міждисциплінарні (міжпредметні) зв'язки під час підготовки майбутнього фахівця: психологічний аспект. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 26-42.
- Гончаренко С. У. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти. *Інтеграція елементів змісту освіти*. Полтава, 1994. С. 15-19.
- Евграфова И. В. Межпредметные связи курсов общей физики и высшей математики в технических вузах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня: 13.00.02. СПб., 2010. 23 с.
- Кедров Б. М. О синтезе наук. *Вопросы философии*. 1973. № 3. С. 15-22.
- Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2001. 464 с.
- Масалида И. И. Методика осуществления межпредметных связей физики с математикой в условиях комплексной технологии обучения студентов педвуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.02. Горно-Алтайск, 2004. 28 с.
- Палагін О., Кургаєв О. Міждисциплінарні наукові дослідження: оптимізація системно-інформаційної підтримки. *Вісник Національної академії наук України*, 2009. Випуск 3. С. 14-25.
- Семенюк Э. П. Общенаучные категории и подходы к познанию. (Философский анализ). Львов: Вища шк., 1978. 173 с.
- Урсул А. Д. Философия и интегративно-общенаучные процессы. М.: Наука, 1981. 368 с.
- Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителів фізики в умовах неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02. К., 2006. 48 с.
- Шишкін Г. О. Система компетентнісно-орієнтованого навчання фізико-математичних дисциплін у педагогічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі: зб. наук. праць*. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 10. С. 137-144.

REFERENCES

- Berulava, M.N. (1998). *Teoretychni osnovy intehratsiyi osvity [Theoretical bases of integration of education]* Moscow: Perfection [in Russian].
- Bibik, H.V. (2014). Mizhdistsiplinarna intehratsiya yak osnova yakisnoyi matematychnoyi osvity maybutnikh uchyteliv fizyky [Interdisciplinary integration as the basis of qualitative mathematical education of future teachers of physics]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky. Collection of scientific works. Kherson State University. Pedagogical sciences*, 66, 247-253 [in Ukrainian].
- Honcharenko, S.U. (1994). Problemy intehratsiyi zmistu shkil'noyi osvity [Problems of the Integration of the Status of School Education] *Intehratsiya elementiv zmistu osvity. Poltava, – Integration of elements of the content of education. Poltava*, 15-19 [in Ukrainian].
- Kedrov, B.M. (1973). O synteze nauk [On the synthesis of sciences]. *Voprosy filosofii Questions of philosophy*, 3, 15-22 [in Russian].
- Kozlovskaya, I.M. (2001). Teoretychni ta metodychni osnovy intehratsiyi znan' uchniv profesiyno-tekhnichnoyi shkoly [Theoretical and methodological bases for the integration of knowledge of vocational school students]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Masalyda, Y.Y. (2004) *Metodyka osushchestvleniya mezhpredmetnykh svyazey fizyky s matematykoj v uslovyakh kompleksnoy tekhnolohyy obuchenyya studentov pedvuza [Method of implementation of intersubject communications of physics with mathematics in conditions of complex technology of teaching students of the pedbuza]: Extended abstract of candidate's thesis*. Gorno-Altaysk: Gorno-Altay State University [in Russian].
- Palahin, O. & Kuraev, O. (2009). Mizhdystsiplinarni naukovy doslidzhennya: optymizatsiya systemno-informatsynoyi pidtrymky [Interdisciplinary Research: Optimization of System Information Support]. *Visnyk Natsionalnoyi akademiyi nauk Ukrayiny Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 3, 14-25 [in Ukrainian].
- Semenyuk, E.P. (1978). *Obshchenauchnye katehoryy y podkhody k poznanyyu. (Fylosofskyy analiz) [General scientific categories and approaches to cognition. (Philosophical analysis)]*. Lviv: Higher School [in Ukrainian].
- Sharko, V.D. (2006). Teoretychni zasady metodychnoyi pidhotovky vchyteliv fizyky v umovakh neperervnoyi osvity: [Theoretical principles of methodical preparation of teachers of physics in conditions of continuous education] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: National Pedagogical University named after. M. P. Drahomanov [in Ukrainian].

Shyshkin, H.O. (2012). Systema kompetentnisno-orijentovanoho navchannya fizyko-matematychnykh dystsyplin u pedahohichnomu universyteti [The system of competence-oriented teaching of physical and mathematical disciplines in the pedagogical university] *Naukovyy chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 3: Fizyka i matematyka u vyshchij i serejniy shkoli Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 3: Physics and Mathematics at Higher and Secondary School, 10, 137-144* [in Ukrainian].

Ursul, A.D. (1981). *Fylosofyya y yntehratyvno-obshchenauchnye protsessy [Philosophy and integrative-general scientific processes]*. Moscow: Nauka [in Russian].

Vasytkova, V.V. (2004). Mezhdystsyplinarnost kak kohnyativnaya praktyka (na prymerе stanovlenyya kommunykativnoy teoryy) [Interdisciplinarity as a cognitive practice (on the example of the formation of a communicative theory)]. *Kommunikatsiya i obrazovaniye. Sbornik statey. Pod red. S.I. Dudnika:*

SPT, Sankt-Peterburgskoye filozofskoye obshchestvo. Communication and education. Collection of articles. Ed. S.I. Dudnik: SPT, St. Petersburg Philosophical Society, 69-88 [in Russian].

Volobuyeva, O.F. (2015). Mizhdystsyplinarni (mizhpredmetni) zv'yazky pid chas pidhotovky maybutnoho fakhivtsya: psykholohichnyy aspekt [Interdisciplinary (interpersonal) connections during the preparation of a future specialist: psychological aspect] *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. Seriya : Psykholohichni nauky Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Psychological Sciences 1, 26-42.* [in Ukrainian].

Yevgrafova, I.V. (2010). Mezhpredmetnyye svyazi kursov obshchey fiziki i vysshey matematiki v tekhnicheskikh vuzakh [Intersubject communications of the courses of general physics and higher mathematics in technical universities]. *Extended abstract of candidate's thesis.* St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia [in Russian].

Ольга Харлампиевна Тадеуш,
доцент кафедри фізики,
кандидат фізико-математических наук,
Екатерина Еремій,
студентка 1 курсу магістратури
фізико-математического факультета,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,
ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина
Мария Сергеевна Марина,
учитель, НПК 67, Одесская ООШ 1-3 ступеней, г. Одесса, Украина,

АКТИВИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Для определения конкретных путей улучшения профессиональной подготовки будущих учителей физики на основе междисциплинарности разработана и внедрена технология использования неотъемлемых связей физики и математики, проведен констатирующий и формирующий эксперименты по проверке эффективности предложенной методики реализации межпредметных связей при усвоении раздела общей физики «Механика».

Контрольные мероприятия показали, что большинство студентов экспериментальной группы преодолели сложности с применением математического аппарата при обучении физики и успешно решили задачу с межпредметным содержанием (91%), в отличие от студентов контрольной группы (39%). Сделаны выводы о целесообразности продолжения активизации междисциплинарных связей физики и математики в последующих главах общей физики.

Ключевые слова: будущие учителя физики, междисциплинарные связи, самообразовательная компетентность.

Olga Tadeush,
Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor at the Department of Physics,
Kateryna Veremiy,
1st year Master student
Department of Physics and Mathematics,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",
26 Stroporotofrankivska Street, Odesa, Ukraine

Mariia Marina,
Physics teacher at Educational Complex 67,
Odesa Secondary School of III – IV accreditation levels, Odesa, Ukraine

ACTIVATION OF INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF THE OF FUTURE PHYSICS TEACHERS' SELF-EDUCATION COMPETENCE

The authors of the article consider the need to introduce the interconnection of the teaching of *Physics and Mathematics* as a topical problem related to qualitative professional training targeted to the future teachers of physics. In the conducted research the analysis and systematization of philosophical, psychological and pedagogical, scientific-methodical, educational literature and dissertation research were carried out; the experience of educational work performed by teachers of *Physics and Mathematical* disciplines within this problem was studied and generalized; teachers and students were interviewed in order to determine their conscious attitude to the interrelation between physics and mathematical disciplines; particular ways of improving the training on the basis of interdisciplinary methods were determined; the content of the lectures on *General Physics*, the section "Mechanics" as well as that one of the tasks of practical classes to be fulfilled within mathematical disciplines including interdisciplinary content of *Physics* were corrected to a certain extent;

Technologies of the use of inextricable connections of these disciplines in the professional training targeted to the future teachers of physics, taking into account the peculiarities of the training direction, were developed and implemented. Constitutive and forming stages of experiment were conducted to verify the effectiveness of the proposed method for the implementation of interdisciplinary connections between *Physics and Mathematics* while mastering the section of *General Physics* "Mechanics". The control tests showed that the students of the experimental group, in general, overcame difficulties using mathematical apparatus and successfully solved the tasks (91%), in contrast to the control group students (49%). Conclusions are made on the introduction of interdisciplinary connections of *Physics and Mathematics* in the sections of *General Physics* based on the proposed measures, as follows: a defining condition for the enrichment of the contents of both sciences, the formation of ideas about nature on the basis of the dialectical unity of all natural sciences.

Key words: future teachers of *Physics*, interdisciplinary connections, self-education competence.

Рекомендовано до друку: 02.08.2018 р.

УДК: 378.147:821.161.2+81'233

Ірина Анатоліївна Хижняк,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української філології
та методики навчання фахових дисциплін,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна
ORCID 0000-0003-1036-9744

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ІНОФОНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІТЕРАТУРИ ІННОВАЦІЙНИМИ МЕТОДАМИ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто шляхи розвитку мовлення майбутніх філологів-інофонів під час вивчення літератури у процесі інноваційного навчання. Визначено педагогічні, психологічні та методичні умови ефективного застосування інноваційних методів під час навчання студентів-іноземців. Презентовано специфіку реалізації принципів розвитку умінь усного та писемного мовлення студентів засобами інноваційного навчання, зокрема портфоліо, фанфіки, twitter, viber, рольова гра тощо. Запропоновано шляхи розвитку мовленнєвих навичок студентів-іноземців філологічного профілю на основі сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Ключові слова: інноваційні методи, портфоліо, фанфіки, twitter-технологія, подкаст.

Сучасна система освіти вимагає підготовки кваліфікованих спеціалістів здатних всебічно реалізуватись у всіх сферах професійної діяльності. Особливо гостро зазначена проблема постає під час підготовки майбутніх учителів-філологів. Важливо, щоб якість викладання, рівень культури мовлення відповідав вимогам сучасності. Знання мови, вміння спілкуватися, вести гармонійний діалог та досягати успіху в процесі комунікації – найважливіші складники професійних умінь учителя.

Саме вчитель, який вільно володіє мовою, має всебічні лінгвістичні та літературознавчі знання, може вправно вирішувати сучасні завдання мовної політики суспільства. Підготовка таких спеціалістів постає під час навчання студентів-іноземців філологічних спеціальностей.

Доволі часто викладачі стикаються з проблемою «мовної німоти» своїх учнів, зокрема під час непередбаченого, спонтанного мовлення. Студенти-іноземці фактично стають неспроможними швидко побудувати висловлювання, оформити його відповідно до лексичних та синтаксичних норм. Окреслений мовний бар'єр виникає передусім через застарілі методи та прийоми навчання мови та літератури, зокрема широкого використання граматики-перекладного методу. Студенти-іноземці звикають спочатку перекладати з рідної мови на українську (російську), довго розмірковуючи над відповіддю, ретельно добираючи слова, і, в результаті, надають односкладні відповіді.

У статті пропонуємо систему вправ і завдань, що допоможе подолати мовний бар'єр у студентів-іноземців.

Мета роботи полягає у вивченні педагогічних умов ефективного впровадження завдань з розвитку мовлення студентів-інофонів філологічних спеціальностей при вивченні літератури.

Незважаючи на те, що певні аспекти мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-

словесників уже були об'єктом дослідження у працях вітчизняних науковців, зазначена проблема ще фактично мало досліджена саме в аспекті викладання студентам-іноземцям.

Відповідно до мети окреслено такі завдання: визначити місце інноваційних методів розвитку мовлення студентів-іноземців у системі педагогічних технологій; визначити педагогічні умови ефективного впровадження інноваційної технології у процесі вивчення літератури.

Як уже зазначалося, проблема розвитку мовлення студентів-іноземців має величезне значення, оскільки мовлення є переконливим показником духовної культури людини. Основними проблемами постають перед викладачем такі: збагачення словникового запасу студентів-іноземців на матеріалі художніх творів, навчання зв'язного мовлення (як усного, так і писемного) та засобів його виразності.

Розрізняють внутрішнє та зовнішнє мовлення. Під внутрішнім розуміють приховане мовлення у процесі мислення, без використання голосу. А зовнішнє мовлення існує у двох формах: усній та писемній.

Розвиток мовлення студентів-іноземців це ціла система вправ і завдань, що спрямовані на формування усного та писемного мовлення. Наскільки багатим є їхній лексичний запас, наскільки вони вміють грамотно і логічно поєднувати слова у речення, настільки ґрунтовним буде їхнє усне і писемне мовлення. Відсутність усіх зазначених критеріїв призводить до утруднення розуміння матеріалу, що вивчається. Студенти-іноземці не спроможні переказати елементарних текстів, їхнє мовлення невиразне, оковирне, бідне.

Слід зазначити, що усне і писемне мовлення тісно пов'язані між собою. Саме тому неможливо розвивати лише усне мовлення і не звертати уваги на писемне і навпаки. Удосконалюємо одне і підвищуємо одночасно інше.

На сучасному етапі розвитку методики викладання літератури не існує єдиного підходу до навчання студентів-іноземців. Однак найбільш повну та узагальнену класифікацію подає Т. М. Балихіна (Балихіна, 2007). Усі підходи науковець поділяє на три групи: лінгвістичні; дидактичні; психологічні. Так, до лінгвістичних відносить структурний, лексичний та соціокультурні підходи; до дидактичних – дедуктивний, індуктивний та особистісно-зорієнтований, і до психологічних – глобальний, гуманістичний, когнітивний підходи.

Використання інноваційних методів розвитку мовлення студентів-іноземців передбачає передусім застосування когнітивного, а також як допоміжних функціонально-комунікативного та системного підходів. Проте основними вважаємо саме когнітивний підхід. Кожна особистість прагне осягнути світ, знайти пояснення усьому незрозумілому, відшукати істину. Проте людина не тільки здобуває нову інформацію, але й прагне встановити причино-наслідковий взаємозв'язок між здобутими фактами, систематизувати, проаналізувати їх.

Як слушно зазначають Азімов та Щукін, когнітивний підхід передбачає такі положення: 1) вивчення мови та літератури не повинно спиратися лише на сприймання та механічне заучування правил, теоретичних положень, студент має бути задіяний у захопливий, активний процес пізнання суті тих явищ, що вивчаються; 2) студенти повинні бути активними учасниками процесу навчання, з урахуванням їхніх інтересів, захоплень, індивідуальних особливостей пам'яті та сприйняття (Азімов, 1999). Сформованість у студента-іноземця мисленнєвих (когнітивних) дій, здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, вміння застосовувати ці дії у процесі навчання – все це навички, що визначають активність студента-іноземця під час вивчення літератури. Тобто використання когнітивного підходу дозволяє викладачу активізувати мисленнєву діяльність студента-інофона, а також навчити творчо опрацьовувати здобуту інформацію, активно використовувати її на уроках, або під час самостійної роботи. Основною умовою когнітивного підходу є інтелектуальна насиченість занять. Тобто студент-іноземець має знати і розуміти, осмислювати літературознавчий матеріал.

Інтелектуальна насиченість передбачає активне застосування студентами-іноземцями таких психічних процесів як увага, пам'ять, інтелект, які є запорукою розвитку мовлення і розуміння нерідної мови. Крім того, не менш важливим є розуміння, усвідомлення, аналіз почутого мовлення.

З цією метою вважаємо за доцільне на заняттях з літератури пропонувати такі види завдань:

- 1) колективна розповідь;
- 2) «закінчи речення»;
- 3) рольова гра;
- 4) усне словесне малювання.

Колективна розповідь передбачає розподіл студентів на кілька команд, кожна з яких отримує завдання переказати по черзі ту чи ту частину художнього твору. Перемагає та команда (група), яка швидко, без помилок і довгих пауз перекаже свою частину. Проте можливі варіанти і без поділу на команди, коли переказ здійснюється ланцюжком усіма студентами групи.

Більш складнішим є завдання «закінчи речення», де викладач пропонує студентам-іноземцям завершити речення записані на дошці чи роздруковані на окремих аркушах. Такі завдання вчитель може підготувати до кожної теми і використовувати їх як підсумкові до вивчення теми:

У біографії письменника мене більш за все вразило ...

Я знаю про А. Чехова (М. Гоголя, М. Булгакова...) те, що ...

Твір заслуговує на увагу, тому що ...

Більш за всіх у творі мені подобається ...

Майбутні головних героїв я уявляю так ...

Завдання «рольова гра» бажано застосовувати на лекційних заняттях щодо вивчення біографії письменника. На таких заняттях один зі студентів виконує роль письменника, розповідає свою біографію, читає уривки зі своїх творів, тим самим доповнюючи розповідь викладача. Так, наприклад, зазначений метод доречно було б застосувати під час вивчення біографії О. Пушкіна. Один із студентів може від імені письменника доповнювати розповідь викладача читанням тієї чи тієї поезії, монологом-спогадом про ту чи ту зустріч, враження, переживання митця. Такі завдання допоможуть студентам-інофонам краще зрозуміти постать письменника, зануритись у його внутрішній світ, розширити словниковий запас, а також дати зразки певних мовленнєвих конструкцій.

Усне словесне малювання – це здатність висловлювати своє уявлення про образ чи картину. Так, під час аналізу повісті «Мертві душі» М. Гоголя можна запропонувати студентам описати помешкання Коробочки чи Плюшкіна за власним уявленням.

Слушно застосувати це завдання і під час вивчення лірики, зокрема пейзажної. Прочитавши студентам-іноземцям вірш Поля Верлена «Вже пройшла зима», викладач запропонує їм описати змальовану автором картину весни у Парижі. Для підсилення ефекту від поезії, можливо під час читання ввічкнати відповідний музичний супровід, що значно активізує уяву студентів, створивши певні алюзії у їхній свідомості.

Усне словесне малювання можна поєднувати одночасно із «рольовою грою». А саме на лекції щодо вивчення творчості Поля Верлена викладач може застосувати усне словесне малювання до поезії «Вже пройшла зима». А після виконання якого інофон, що впродовж усієї лекції виконував роль поета, може розказати про історію написання цього вірша.

Викладач: Що ви уявили слухаючи цей вірш? Опишіть побачене. (Студенти по черзі описують

змальовану уявою картину весняного Парижа. На дощці можна написати потрібні для опису слова).

Поль Верлен (інофон): Цей вірш із моєї збірки «Добра пісня», які я присвятив своїй нареченій Матильді Моте. Я так сподівався на земне щастя і рай...

Крім вже перерахованих завдання, що допоможуть студентам-іноземцям розвинути мовлення на уроках літератури, існує доволі ефективний метод портфоліо, що має на меті створювати певну мотивацію для вивчення мови, фіксування особистого розвитку студента-іноземця під час навчання. Портфоліо допомагає вирішити цілу низку завдань, зокрема дозволяє відобразити успіхи та невдачі під час вивчення літератури, виховати самостійність, розвинути навички рефлексії тощо.

Так, літературний портфоліо студента-іноземця може мати таку структуру:

I. Загальні відомості про студента

1. ПІБ.

2. Я чуюсь ...

II. Мої літературні уподобання

1. Список літератури для читання

2. Я прочитав ...

3. Мені подобається герой, тому що ..., або Мій улюблений герой ...

4. Мені не подобається герой, тому що ...

5. Я дізнався про автора твору те, що ...

6. Історія написання твору (Історія публікації, історія екранізації чи постановки на сцені тощо)

III. Творчі роботи (Мої проекти).

Ще одним методом розвитку мовлення студентів-іноземців є створення ними фанфіків. Фанфіки – це аматорські твори за мотивами популярних оригінальних літературних творів, творів кіномистецтва, коміксів, комп'ютерних ігор тощо. Перші фікрайтери (люди, що створюють фанфіки) з'явилися ще у ХІХ столітті, проте найбільшого розповсюдження вони набули у 60-70-х рр. ХХ століття.

Фанфіки це одночасне поєднання оригінального авторського тексту з вигадкою фікрайтера, який доволі часто виходить за межі оригіналу. Існує величезна кількість різновидів фанфіків: вони можуть бути від першої особи одного з героїв оригінального твору (не обов'язково головного); у вигляді пісні; фікрайтер вписує себе як одного з героїв твору; фанфіки створені групою авторів, де кожен створює свою частину; за відповідністю до оригіналу це можуть бути фанфіки, що повністю збігаються з оригіналом; такі що повністю не збігаються з оригіналом, або навіть суперечать йому; такі що використовують лише головних героїв, а події створюють самостійно; фанфіки, де характером головних героїв суперечать оригіналу; за сюжетом це можуть бути фанфіки, що описують почуття, переживання героїв, подекуди навіть депресивні; фанфіки, що описують події з погляду негативних героїв, антагоністів; фанфіки, які є продовженням оригінального твору; за розміром це можуть бути дуже короткі новели,

нариси, есе, у яких описується невелика подія чи одна думка, чи внутрішній монолог героя; це можуть бути просто короткі оповідання; фанфіки уривки, замальовки або опис персонажа (обсяг таких творів має бути 100 слів та обов'язкова несподівана кінцівка).

Часто у художніх творах автор може залишити щось недописаним, про щось взагалі не згадує, а лише натякає, от саме тоді можна запропонувати студентам довидавати і продовжити ті чи ті епізоди за допомогою своєї уяви і оформити це як власне творіння. Проте основною умовою має бути збереження (або хоча б дотримання) авторського стилю, основних словосполучень, речень, лексичних особливостей письменника. Усі фанфіки студентів-іноземців можуть зберігатися у створених ними портфоліо (тут можливий електронний варіант з обов'язковим доступом викладача та інших студентів групи до ресурсу), або на сайті викладача у відповідній рубриці («Портфоліо студентів», «Фанфіки» тощо). До кожного фанфіка кожного студента-іноземця мають обов'язково відкриті коментарі, які можуть і повинні залишати інші студенти групи і сам викладач.

Так, наприклад, вивчаючи казку О. Пушкіна «Казка про рибалку та рибку», можна запропонувати студентам-іноземцям написати продовження казки чи своє бачення бажань бабці, чи взагалі свій варіант цієї казки, намагаючись зберегти авторський стиль. Вивчаючи «Пригоди Аліси у країні Чудес» Льюїса Керолла студенти-іноземці можуть написати фанфік від імені Білого Кролика чи Червоної Королеви тощо.

Також поряд із уже зазначеними методами розвитку усного та писемного мовлення студентів-іноземців слід застосовувати проектну діяльність на основі сучасних інформаційно-комунікативних технологій: веб-форума, twitter-технології, вікі-технології, подкаст.

Останнім часом соціальні мережі набувають все більшої популярності, перетворюючись на дещо значно більше, ніж просто сайти для пошуку інформації. Існує багато критеріїв, за якими класифікують соціальні мережі: за закритістю/відкритістю у доступі до інформації; відповідно до тематики, географічного розташування тощо.

Проте насамперед цікавимося мовними соціальними мережами, за допомогою яких можливо розвивати мовлення студентів-іноземців. Важливо пам'ятати, що роль викладача під час використання мовних соціальних мереж дещо змінюється: він стає тютером, координатором. Студент-інофон отримує від викладача певні завдання, для виконання яких потрібна додаткова інформація.

На підготовчому етапі викладач подає список сайтів, на яких студент може знайти потрібні матеріали. Здійснюючи самостійну пошукову роботу студент-іноземець учиться виокремлювати потрібний матеріал серед потоку зайвої інформації, здійснювати аналітичну та систематизуючу роботу,

розвивати самостійність. Зазначимо, що запропоновані викладачем сайти мають містити різноплановий матеріал: це і навчальні аудіо та відео-записи, інформаційні ролики, різноманітні форуми, де обговорюються суперечливі літературні питання, що дасть можливість побачити проблему з різних поглядів. Використовуючи всі матеріали, студент-іноземець розвиває навички читання, аудіювання, розуміння текстів.

Наступним етапом має бути створення групи для обговорення отриманих студентами-іноземцями інформації з тієї чи тієї теми. Викладач може проводити скайп-конференції зі студентами, що виконують одне завдання, де обговорюватиме з ними план виконання/написання/підготовки доповіді; роз'ясніє не зрозумілі студентам слова, певні цитати, вислови тощо. Студенти чи викладач розподіляють між собою частини завдання, що мають виконати, встановлюють терміни виконання. Якщо викладач хоче потренувати писемне мовлення студентів, то можна організувати групу у Viber чи Twitter і таким чином обговорювати всі питання.

Завершальним етапом має бути презентація студентами-іноземцями виконаного завдання. Всі матеріали мають бути відповідно оформлені і розміщені у портфоліо кожного студента, або на сайті викладача, або у групі Twitter тощо.

Останнім часом все більшого розповсюдження набуває використання Twitter щодо розвитку мовлення, оскільки допомагає подолати мовний бар'єр, почати спілкуватися з носіями мови, знайти однодумців, які також вивчають українську (російську) мову. У Twitter можна знайти велику кількість текстів, мережа створена саме для спілкування. Один твіт складається із 140 символів, що зручно і легко писати початківцю. Викладач створює свою сторінку у Twitter, де може розміщувати посилання, де розміщені більш довші тексти, що буде чудовим тренуванням навичок читання.

У Twitter на своїй сторінці викладач може організувати різні дискусії та обговорення тієї чи

тієї літературної (або не літературної) теми, залучати до неї своїх студентів-іноземців. Важливо, що спілкування здійснюється в режимі он-лайн, і відповіді надходять миттєво, і це дає можливість відпрацьовувати спонтанне та писемне мовлення студентів.

Викладач може залучати студентів-іноземців коментувати твіти інших людей, заходить на сторінки письменників (а їх там чимало), висловлювати свій погляд щодо тих чи тих творів.

Ще однією цікавою інформаційно-комунікативною технологією, що набуває все більшої популярності, є подкаст. Це медіа-файли, що розповсюджуються інтернетом і відтворюються за допомогою медіа-програвачів чи комп'ютерів. Подкаст може бути створений викладачем і переданий студентам за допомогою Інтернет. Студенту варто завантажити ці файли і слухати чи переглядати їх будь-де. Слід зазначити, що матеріали у подкасті оновлюються автоматично. Викладач таким чином може подавати свої лекції чи практичні, чи будь-які інші матеріали, які мають прослухати чи переглянути студенти-іноземці і переказати, відтворити основну думку твору, скласти діалог чи монолог про почуте тощо. Студенти можуть записувати свої монологи чи діалоги за допомогою різних комп'ютерних програм, а потім порівнювати ті, що були зроблені на початку вивчення курсу і ті, що зроблені на завершальному етапі навчання.

Отже, розвиток мовлення студентів-іноземців може здійснюватися як на заняттях з літератури, так і в позааудиторний час, оскільки це тривалий і клопіткий процес. Вміння говорити формується тільки через постійну практику. Викладач має використовувати не тільки традиційні методи та завдання для розвитку мовлення студентів-іноземців, а й застосовувати інноваційні технології, що значно увиразнить процес навчання, викличе зацікавленість у студентів, сприятиме більш ефективному застосуванню вивченого матеріалу на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языка). СПб.: Златоуст, 1999. 471 с.

Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): [учеб.

пособие для преподавателей и студентов]. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.

REFERENCES

Azymov, E.H. & Shchukyn, A.N. (1999) *Slovar metodicheskikh terminov [Methodical vocabulary]*. SP: Zlatoust [in Russian].

Balykhina, T.M. (2007) *Metodyka prepoavanyia russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) [Method of teaching Russian as a foreign language]*. Moskow [in Russian]

Ирина Анатольевна Хижняк,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры украинской филологии и
методики обучения специальных дисциплин,
Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,

РАЗВИТИЕ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются пути развития речи студентов-иностранцев при изучении литературы с помощью методов инновационного обучения. Преподаватели литературы все чаще сталкиваются с проблемой языкового барьера у студентов-иностранцев, не умением правильно оформить свои мысли и чувства, боязнью спонтанного говорения.

Обозначено, что развитие речи студентов будет оптимальным и успешным именно с использованием информационно-коммуникативных технологий, а также инновационных методов обучения.

Представлена методика развития устной и письменной речи с помощью разнообразных заданий, направленных на активизацию пассивного словарного запаса, запоминание определённых синтаксических конструкций, словосочетаний. С этой целью предлагается методика использования таких заданий: коллективный рассказ, «закончи предложение», ролевая игра, устное словесное рисование.

Показана специфика реализации принципов развития умений устной и письменной речи студентов-иностранцев средствами Twitter, Viber –технологий, подкаст, а также методами портфолио, написания фанфиков.

Ключевые слова: инновационные методы, портфолио, фанфики, twitter-технология, подкаст.

Iryna Khyzhniak,
Candidate of Filological Sciences,
Associated Professor of the Department of Ukrainian Philology
and Teaching Methods of Special Disciplines
State institution “South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”,
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF NON-NATIVE SPEAKER STUDENTS WITH THE HELP OF INNOVATIVE TEACHING METHODS AT THE LITERATURE CLASSES

Some ways of developing non-native speaker students' speech while studying Literature with the help of innovative teaching methods are considered in the article. Teachers of literature more often face the problem of the language barrier when dealing with foreign students, their disability to form their thoughts and feelings correctly and the fear of spontaneous speaking.

It is determined that the development of students' speech will be optimal and successful with the use of information and communication technologies as well as innovative teaching methods.

The techniques enabling the development of oral and written speech using a variety of tasks aimed at enhancing their passive vocabulary, memorizing certain syntactic constructions, word combinations are presented. In this regard, a method of using such tasks is proposed: a collective story, «complete a sentence», a role-playing game, oral verbal drawing.

The implementation specifics of the principles aimed at developing the skills of oral and written speech of foreign students using Twitter, Viber-technologies, podcast, including the portfolio methods and fan fiction is shown.

Keywords: innovative methods, portfolio, fan fiction, twitter-technology, podcast.

Рекомендовано до друку: 13.08.2018 р.

Наталія Миколаївна Черненко,
 доктор педагогічних наук, доцент,
 в.о. професора кафедри освітнього менеджменту
 та публічного управління,
 Державного закладу «Південноукраїнський національний
 педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського,
 вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО УХВАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті уточнено сутність понять «невизначеність», «якісні рішення», «ефективні рішення», причини виникнення невизначеності; визначено і систематизовано специфіку ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності, обґрунтовано особливості формування готовності майбутніх менеджерів освіти до їх ухвалення у процесі фахової підготовки. Наголошено на доцільності підготовки майбутніх менеджерів освіти до ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності, використовуючи інтерактивні методи навчання.

Ключові слова: підготовка, менеджери освіти, невизначеність, управлінське рішення.

У зв'язку з модернізацією української національної системи освіти, зміною організаційних та економічних умов діяльності закладів освіти, загостренням конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг, вирішення завдань адаптації, виживання і розвитку в нових умовах реформування виникає необхідність кардинальних змін у професійній підготовці майбутніх менеджерів освіти, від особистості яких значною мірою залежить ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності, успішне досягнення нових освітніх цілей. Необхідність ухвалення рішення пронизує усе, що робить менеджер освіти, формуючи цілі і процес їх досягнення.

Значний теоретичний і практичний інтерес для дослідження обраної проблеми викликають праці з менеджменту (Г. Губерська, Г. Дмитренко, Л. Калініна, Л. Карамушка, О. Мармази, Р. Тягун та ін.)

Досить широко висвітлюється науковцями проблеми невизначеності в управлінській діяльності (Т. Гречко, В. Кравченко, В. Коюда, О. Коюда, Т. Лепейко, А. Старостіна, Є. Цветкова, Ю. Ковбасюк, С. Коник, С. Романюк, В. Черкасов та ін.).

Мета статті: визначити і систематизувати специфіку ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності, обґрунтувати особливості формування готовності майбутніх менеджерів освіти до їх ухвалення у процесі фахової підготовки.

Методи дослідження: у дослідженні використано теоретичні методи: аналіз, узагальнення і систематизація наукової літератури з метою уточнення понять «невизначеність», «якісні рішення», «ефективні рішення», причини виникнення невизначеності, виявлення специфіки ухвалення менеджерами освіти управлінських рішень в умовах невизначеності. Окрім цього було використано методи емпіричного дослідження: анкетування з метою виявлення труднощів, що виникають у менеджерів освіти під час ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності.

Найважливішим резервом підвищення ефективності роботи закладу освіти є підвищення якості рішень, ухвалених менеджерами освіти. Для реалізації стратегії змін у закладі освіти майбутні менеджери повинні мати настанову до впровадження нововведень, врахування ризиків та механізмів регулювання ними особливо в період нестабільності, ухвалювати рішення, враховуючи вплив зовнішнього та внутрішнього середовища.

Небезпідставно вчені зазначають, що останнім часом все більше уваги приділяють якісним та ефективним ухваленим рішенням, зокрема в умовах невизначеності. Аналізуючи властивості ухвалених управлінських рішень, які запропоновані Л. Карамушкою, Е. Смирновим, С. Ременниковим, Р. Фатхутдіновим, зауважимо, що процес ухвалення рішення розглядається як послідовність двох взаємозв'язаних, водночас самостійних стадій – розробки рішення і його реалізації – необхідно відзначити відповідно до цього дві модифікації управлінського рішення: теоретично знайденого (поняття якості) і практично реалізованого (поняття ефективності). Таким чином, якість управлінського рішення в умовах невизначеності можливо і необхідно оцінювати ще на стадії його ухвалення, не чекаючи отримання фактичного результату, використовуючи для цього сукупність характеристик, що виражають основні вимоги до рішення. Зрозуміло, що якість управлінського рішення – це ступінь відповідності параметрів вибраної альтернативи рішення певній системі характеристик, що задовольняє його розробників і споживачів, забезпечуючи можливість ефективної реалізації.

Процес ухвалення рішення вимагає відповідної компетентності та використання багатьох методів і прийомів. Для з'ясування труднощів менеджерами освіти при ухваленні якісних управлінських рішень в умовах невизначеності ми використовували адаптовану анкету Джейн Сміта, що передбачала десять запитань з можливими відповідями «часто»,

«інколи», «ніколи». Результати дослідження засвідчили, що 37% менеджерів освіти констатують труднощі з різних способів ухвалення рішень в умовах невизначеності; у 28% – з постановкою ефективної мети і збиранням інформації; 21% – не виробляють різні варіанти ухвалення рішення та 32% – недостатньо оцінюють можливі наслідки різних варіантів рішення та їх виконання. Чинниками, що впливають на якість ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності, менеджерами освіти встановлено такі: обмеження часу на ухвалення – 68%, обсяг, достовірність та якість інформації – 46%. 39% менеджерів освіти зазначають, що складність ухвалення рішення в умовах невизначеності й полягає в опрацюванні щонайповнішої сукупності альтернатив, які містять всі можливі варіанти дій для досягнення встановленої мети, водночас збільшення кількості альтернатив ускладнює процес ухвалення рішень.

Ухвалення якісних рішень в умовах невизначеності є типовим і щоденним явищем у соціально-економічному бутті, зокрема при впровадженні нововведень та реформуванні. Невизначеність – фундаментальна характеристика недостатньої забезпеченості процесу ухвалення якісних управлінських рішень необхідними знаннями щодо певної проблемної ситуації.

Наголосимо, що «невизначеність» учені (О. Ульянченко, Л. Рудь та ін.) розглядають як ситуацію, де ймовірність отримання різних результатів невідома, коли результат здійснення якогось процесу невідомий, але відомі його можливі альтернативні наслідки (Ульянченко, 3: 7).

Аналіз науково-методичної літератури дає можливість констатувати, що вчені (В. Лук'янова, Т. Головач та ін.) причини виникнення невизначеності поділяють на три групи: по-перше, ті, що зумовлені принциповою недетермінованістю пов'язаних з економікою процесів (які формуються з величезної кількості взаємопов'язаних та взаємодіючих господарських одиниць, оскільки економічна система має яскраво виражену ієрархічну, багаторівневу структуру, де вищий рівень ієрархії інтегрує за певними правилами інформаційні сигнали нижчих рівнів ієрархії та оперує інформаційними потоками); по-друге, ті, що зумовлені відсутністю вичерпної інформації під час організації і планування поведінки суб'єкта ринкової діяльності або неякісним суб'єктивним її аналізом (економічно вигідною є оптимальна неповнота інформації, бо доцільніше оперувати неповною інформацією, ніж намагатися зібрати надто дорого практично повну); по-третє, ті, що зумовлені впливом суб'єктивних чинників (рівень кваліфікації, приховування частини інформації, дезінформація тощо) (Лук'янова, 2: 32).

Цілком доречно, на нашу думку, зауважує В. Вітлінський, що невизначеність ситуації залежить від багатьох змінних чинників, зокрема відсутність (неоднозначність) чітко встановлених цілей та критеріїв їх оцінки, зміни суспільних потреб непередбачувана поява нових технологій і техніки, зміна кон'юнктури світового ринку, корекція

траєкторії руху економіки з політичної необхідності, непередбачуваність природних явищ тощо. Вчений розрізняє кілька типів невизначеності, а саме: невизначеність цілей і критеріїв; неоднозначність оцінок, прогнозів розвитку економічного середовища (станів економічного середовища); невизначеність дій конкурентів; брак часу для ухвалення науково обгрунтованих рішень; брак даних, зокрема, числових (кількісних), необхідних для обчислень випадкових показників (параметрів), що беруться до уваги у прийнятті рішень (Вітлінський, 1: 40).

Отже, процес ухвалення якісних управлінських рішень передбачає наявність досить вичерпної та достовірної інформації, що на практиці зазвичай буває різномірною, неповною або перекрученою. Існування невизначеності пов'язане з неповнотою, недостатністю інформації про об'єкт процесу, явища, відносно якого ухвалюється рішення, з обмеженістю можливостей людини у зборі та переробці інформації, з постійною мінливістю інформації про багатьох об'єктів.

Процес розробки та ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності тлумачимо як обгрунтований вибір стратегії поведінки менеджера освіти управління між декількома варіантами (альтернативами) для досягнення поставленої мети. Характерними особливостями процесу є зв'язок з майбутнім, наявність альтернатив і їх раціональний вибір, вольове зусилля і компетентність менеджера освіти, який ухвалює рішення. Метою управлінської діяльності є знаходження таких форм, методів, засобів та інструментів ухвалення рішень, які б сприяли досягненню оптимального результату в конкретних умовах. Невизначеність вважають невід'ємною рисою процесів ухвалення управлінських рішень, оскільки про невизначеність згадують, зокрема і тоді, коли усвідомлюють суперечність вимог і критеріїв, неоднозначність в оцінюванні ситуації чи недоречності у виборі критеріїв у процесах ухвалення рішень.

З метою підготовки майбутніх менеджерів освіти до ухвалення управлінських рішень в умовах невизначеності було запроваджено практикум «Ухвалення управлінських рішень», під час якого було проведено низку практичних занять з використанням інтерактивних методів навчання, що спрямовані на відпрацювання алгоритму ухвалення якісного управлінського рішення в умовах невизначеності, концентруючи увагу на ключових (принципово важливих) аспектах їх реалізації. Так, на заняттях використовувалися такі інтерактивні методи, як: метод асоціацій, мозкового штурму, роботи в малих групах, незакінчених речень тощо. Наприклад, для систематизації знань з попередніх лекцій і активізації роботи було запропоновано метод асоціацій. Дотримуючись порядку реалізації методу асоціацій, майбутні менеджери освіти з'ясували сутність базових понять («якість управлінського рішення», «ефективність управлінського рішення», «невизначеність» тощо): працюючи над визначенням поняття

«невизначеність», кожен студент добирав по 2-3 слова, з якими асоціювалося запропоноване поняття. Із утвореного смислового ряду асоціацій майбутні менеджери освіти виділялися ті слова, котрі найточніше відображали сутність запропонованого поняття. Завершувалася робота аналізом одержаного результату. Прикладом застосування мозкового штурму під час заняття була робота з вирішення проблемних питань: «Інструменти та процедура ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності», «Методи ухвалення управлінських рішень у закладах освіти» тощо. Дотримуючись структури мозкового штурму проблеми розглядалися з різних боків, а саме: збиралися думки, обговорювалися, знаходилося правильне її вирішення, підводилися підсумки. Таким чином, зазначені вище методи (асоціацій, мозкового штурму) надавали можливість усім майбутнім менеджерам освіти брати участь у розв'язанні проблеми ідентифікації причин неякісних управлінських рішень, чинників, що впливають або гальмують цей процес, висловлюючи своє розуміння і бачення. У процесі такої роботи збиралося багато пропозицій, що сприяло якнайточнішому вирішенню проблеми.

Метод роботи в малих групах реалізовувався під час виконання вправи «Подумай, обговори, поділися», метою якої було обговорення та з'ясування проблемних запитань, наприклад: «У чому особливості ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності», «Чим спричинено невизначеність у сучасних закладах освіти під час ухвалення менеджером освіти рішення?». Отримавши завдання, майбутні менеджери освіти об'єднувалися у малі групи (4-5 осіб), спільно його виконували, складали звіт про результати роботи та презентували його всій аудиторії.

На підсумковому етапі заняття використовувався метод «Закінчи фразу», за допомогою якого майбутні менеджери освіти виконували завдання: «Ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності в моїй уяві ...», «Після цього заняття моє уявлення про ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності ...», «Ухвалення управлінського рішення в умовах невизначеності полягає в ...», «Альтернативи управлінського рішення змушують мене замислитися про ...» тощо. Відповіді майбутніх менеджерів свідчили про те, що ухваленню управлінських рішень в умовах невизначеності повинно відводитися у діяльності майбутніх менеджерів освіти особливе місце, має бути метою і мотивом їхньої діяльності, оскільки будь-який процес управлінської діяльності супроводжується ухваленням відповідного рішення та його подальшою реалізацією.

Тренінг «Ухвалення рішень в умовах невизначеності» був спрямований на відпрацювання вмінь обрати альтернативу і ухвалити рішення в умовах невизначеності, враховуючи чинники

впливу. На занятті майбутні менеджери освіти пропонувався міні-кейс, де вони повинні скоротити кількість альтернатив вибору місця розташування регіонального інформаційно-ресурсного центру «Медитативне бюро» методом еквівалентних обмінів.

Практичне заняття «Керівник ухвалив рішення...», проведене у формі кейсу сприяло формуванню практичних умінь ухвалювати рішення, пропонувати альтернативи, визначати критерії для оцінювання альтернатив. Вибір форми роботи «кейс-стаді» був зумовлений тим, що під час розв'язання кейса майбутній менеджер освіти не тільки використовував отримані знання, але й виявляв свої особисті якості, зокрема уміння працювати в групі, а також демонстрував рівень бачення ситуації. Для активізації процесу навчання майбутніх менеджерів саме кейс-стаді відводиться особлива роль, оскільки дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності, сприяє формуванню вмінь ухвалювати рішення в найбільш важливих ситуаціях сфери професійної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що необхідно менеджерам освіти врахувати при ухваленні рішення в умовах невизначеності:

- на першому етапі при постановці цілей важливо використовувати п'ять основних принципів постановки цілей: точність визначення, вимірність, досяжність, реалістичність, визначеність у часі;

- процес постановки цілей повинен охоплює три фази: знаходження мети (чого я хочу?), ситуаційний аналіз (що я можу?) та формулювання цілей (до чого я конкретно приступаю?);

- обов'язково врахувати сильні та слабкі сторони закладу освіти;

- ухвалення рішень припускає вибір першочергових завдань і справ за ступенем важливості; варто навчитися «сортувати» справи за ступенем необхідності їх виконання, розставляти пріоритети за критеріями: терміновість і важливість справи;

- накопичення інформації передбачає якість інформаційних матеріалів, які повинні бути об'єктивними (повнота й точність, несуперечливість та переконливість інформації); лаконічними (стислість та чіткість викладення інформації); актуальними (відповідність інформації об'єктивним інформаційним потребам); своєчасними (здатність задовольняти інформаційну потребу у визначений для виконання термін); комунікативними (властивість інформації бути зрозумілою для адресата);

- у процесі розробки альтернатив з метою обмеження їх кількості необхідно враховувати наступні вимоги до них: взаємовиключеність альтернатив та забезпечення однакових умов їх опису: часових, ресурсних, зовнішніх тощо (однакових «стартових» умов для кожної альтернативи).

ЛІТЕРАТУРА

Вітлінський В. В., Великоіваненко Г. І.
Ризикологія в економіці та підприємстві:
[монографія] К.: КНЕУ, 2004. 480 с.
Лук'янова В. В., Головач Т. В. Економічний

ризик. К.: Академвидав, 2007. 464 с.

Ульянченко О. В., Рудь Л. П. Управління
проектними ризиками. Харків: Харк. нац. аграр. ун-
т., 2009. 30 с.

REFERENCES

Vitlins'kyy, V.V., & Velykoivanenko, H.I.
(2004) *Ryzykolohiya v ekonomitsi ta pidpryyemnytsvii*
[Risk in economics and entrepreneurship] Kyiv: KNEU
[in Ukrainian].

Luk"yanova, V.V., & Holovach, T.V. (2007)
Ekonomichnyy ryzyk [Economic risk]. – Kyiv:
Akademvydav [in Ukrainian].

Ul'yanchenko, O.V. (2009) *Upravlinnya
proektny'my' ry'zy'kamy' [Project Risk Management]*.
– Xarkiv : Xark. nacz. agrar. un-t. [in Ukrainian].

Chernenko Nataliia,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Educational Management and Public Administration,
State institution "South Ukrainian National
Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine*

TRAINING OF THE FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS IN TAKING OF ADMINISTRATIVE DECISIONS UNDER CONDITIONS OF UNCERTAINTY

Problem statement. *The need for a managerial decision penetrates everything that the education manager makes while setting goals and the process of their achievement, in particular under current conditions of competition in the market of educational services, the solution of the tasks of adaptation, survival and development under new conditions of reformation.*

The purpose of the article is to define and systematize the specifics of the decision-making process under conditions of uncertainty, to substantiate the peculiarities of forming the readiness of the future education managers for their adoption in the process of professional training.

Research methods: *These theoretical research methods are used: analysis, synthesis and systematization of scientific literature in order to clarify the concepts "uncertainty", "quality solutions", "effective solutions", the causes of uncertainty, the identification of the specifics of the education manager's decision making under conditions of uncertainty. In addition, the methods of empirical research were used: questionnaires in order to identify the difficulties faced by education managers in making managerial decisions under conditions of uncertainty.*

It is emphasized that the process of developing and approving a management decision under conditions of uncertainty is justified by the choice of the education manager's behaviour strategy, management between several alternatives to achieve the goal.

It is proved that the decision-making process requires appropriate competence and the use of many methods and techniques.

The difficulties, which might arise when the education managers are taking high-quality managerial decisions under conditions of uncertainty, are determined: application of different methods of decision making under conditions of uncertainty; the ones connected with an effective goal setting and information gathering; the inability to take different variants of decision, with an assessment of the possible consequences of different variants of decision and their implementation.

The factors that influence the quality of managerial decisions approved by education managers under conditions of uncertainty are revealed: limitation of time, volume, reliability and quality of information, elaboration of a set of alternatives.

It is proved that the process of quality management decision-making involves the availability of sufficiently comprehensive and reliable information, which in practice, as a rule, is heterogeneous, incomplete or distorted. The existence of uncertainty is associated with incompleteness, lack of information about the object of the process, the phenomenon in respect of which the decision is made, with the limited ability of the person to collect and process information, with the constant variability of information about many objects.

Key words: *training, education managers, uncertainty, managerial decision.*

Рекомендовано до друку: 22.08.2018 р.

Юлія Анатоліївна Шпаляренко,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогічних технологій початкової освіти
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

У статті розглянуто основні поняття громадянської освіти та громадянського виховання, доведено необхідність формування громадянської компетенції майбутніх учителів початкової школи під час навчання у педагогічному закладі освіти. Визначено поняття «громадянська освіта», «компетентність», «громадянська компетентність», описано структуру громадянської компетентності, розкрито її сутність, визначено показники, які характеризують громадянську компетентність особистості. Запропоновано шляхи формування досліджуваного феномена на заняттях з «Основ педагогічної майстерності», описано завдання та вправи, за допомогою яких можна сформувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи, доведено їх результативність, описано перспективні напрями роботи в межах дослідження.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянська компетентність, майбутні вчителі початкової школи.

Сьогодення вимагає від кожної людини бути справжнім громадянином своєї держави, здатним швидко і всебічно аналізувати зовнішні зміни, адекватно реагувати на них, поважати закони країни, права інших людей, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традиції, відповідально ставитись до прав і обов'язків, прагнути до демократії, мати активну громадянську позицію. Особливо гостро це відчувається у світлі подій, що відбуваються в нашій країні. Увага суспільства звертається на важливість формування у підростаючого покоління національної гідності, збереження національних традицій і цінностей. Зокрема, в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. зазначено необхідність виховання молодого покоління, яке здатне до збереження і примноження соціальних і духовних цінностей національної культури, орієнтації освіти, власне, на особистість учня та сприйняття ним загальнолюдських цінностей, розвиток особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації. Отже, завданням освіти на сучасному етапі є не стільки озброєння школярів знаннями і практичними навичками, скільки розкриття їхнього особистісного ресурсу, формування загальної культури, підвищення рівня їхньої громадянської освіти, формування громадянської компетенції.

Суттєву роль у формуванні основ громадянської освіти особистості відіграє початкова школа, оскільки тут виховуються особистісні цінності, діти вперше дізнаються про свої права та обов'язки, формуються якості та властивості особистості, що спрямовують і координують її подальший розвиток як активного громадянина своєї країни, здатного до вільного та свідомого вибору, зі сформованим прагненням до справедливості, чесності, відповідальності. Саме

початкова ланка освіти покликана створити умови для формування людини-громадянина, яка зможе розкрити свій творчий потенціал, задовольнити особистісні та суспільні інтереси в демократичному суспільстві, навчитися цінувати і розуміти його, бути невідомою частиною цього суспільства. З огляду на це, майбутні вчителі початкової ланки освіти повинні мати ґрунтовні знання з громадянської освіти, бути компетентними у питаннях демократії, мати сформовано громадянську компетентність.

Метою статті є розкриття шляхів формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО.

Важливим аспектом у межах дослідження є громадянська освіта особистості, що має на меті підготовку молоді до активної участі у житті демократичного суспільства і розвитку демократичної культури. Результатом громадянської освіти є творчі, вільні та незалежні, критично мислячі громадяни, які знають свої права і обов'язки, вміють працювати в колективі, вести діалог та перемови (Дух, 2007).

Завданням громадянської освіти є формування громадянської свідомості студентів, яка допоможе орієнтуватись у складних процесах суспільного життя, виборі життєвих цінностей, позицій, допоможе їм адаптуватися до швидкого розвитку сучасного інформаційного суспільства, виховає громадян (Бурау, 2013: 208).

У довідкових джерелах громадянське виховання розглядають як виховання, що формує у людини моральні ідеали суспільства, почуття любові до Батьківщини, прагнення до миру, потреби в праці на користь суспільства (Гончаренко, 1997: 75).

Демократична громадянська освіта є важливим складником становлення громадянського суспільства в Україні, забезпечує формування

громадянської компетентності особистості.

Аналіз наукової літератури показав, що учені приділяли увагу дослідженню окремих аспектів визначеного феномена. Так, учені (Ю. Азаров, О. Беляєв, І. Корольов, Е. Козлов, Б. Лихачов, А. Маркова, Є. Мединський, О. Овчарук, О. Пометун, В. Столін, В. Сухомлинський) розглядали зміст і умови формування громадянської компетентності особистості.

Увагу до виховання громадянина, формування громадянської зрілості проявляли зарубіжні дослідники А. Адлер, К. Вейнберг, Р. Вудс, К. Джанг, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Х. Мюнклер, Ч. Паттерсон.

Л. Архангельський, І. Бех, А. Богуш, Л. Буєва, В. Горбатенко, Р. Гурув, П. Ігнатенко, С. Іконнікова, Б. Кобзарь, О. Киричук, С. Ковальов, М. Коган, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Лісовський, В. Поплужний, О. Сухомлинська, М. Триняк, І. Фролов досліджували філософські та соціальні складники громадянськості, розглядали роль виховання у цьому напрямку. Психологічні аспекти формування громадянськості особистості стали предметом досліджень К. Абульхановою-Славської, Л. Божович, М. Боришевського, М. Болдиревого, Л. Бурлачука, В. Васютинського, Л. Віготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Кона, О. Красовської, О. Леонтєва, Б. Ломового, В. Мерліна, С. Рубінштейна, Т. Титаренка та ін.

Наукові праці В. Андрущенко, Є. Бондаревської, О. Вишневського, Л. Вовк, Ф. Гоголіна, В. Журавльова, Н. Кузьміної, Ю. Кулютіна, Л. Кондратової, В. Оржехівського, Л. Печуркіної-Шумейко, В. Постоного, М. Рагозіна, Ю. Руденка, В. Сластьоніна, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, І. Тисячник, Р. Хмелюк присвячені професійному становленню майбутнього вчителя в аспекті громадянського виховання.

Проте проблемі формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому процесі ЗВО не приділена належна увага.

Розглянемо сутність поняття «компетентність». Учені зазначений феномен визначають як комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок; як інтегративну характеристику особистості, що містить у собі готовність до цілебезпечення, дії, оцінки, рефлексії. Зазначено, що компетентність особистості проявляється в самостійній діяльності, є ширшим за поняття «знання, уміння, навички», охоплює не тільки когнітивну й операційно-технологічну сфери, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову (Михайліченко, 2007).

У нормативних документах *компетентність* людини описують як спеціальний структурований (організований) набір *знань, умінь, навичок і ставлень*, що дають змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Такі набори знань, умінь, навичок і

ставлень набуваються як протягом життя, так і у процесі навчання. Сформована компетентність дозволяє людині визначити, розпізнати і ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності (Компетентнісний, 2004: 23).

Громадянська компетентність є однією із ключових компетентностей особистості. Ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень розвитку в особистості суспільно визнаного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій. Орієнтуючись на визначення поняття «ключові компетентності», громадянську компетентність розуміємо як сукупність освітніх елементів (знання, уміння, навички), переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, як обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною та державою (Овчарук, 2003); як здатність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства (Забезпечення, 2006: 5).

В концепції Нової української школи соціальну та громадянську компетентності визначають як усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі, уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Також до змісту цього поняття включають повагу до закону, дотримання прав людини і підтримку соціокультурного різноманіття (Концепція, 2016:12).

До складників громадянської компетентності людини відносять:

1. *громадянські знання*, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя і реалізації потреб і інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави взагалі та української, зокрема;
2. *громадянські вміння та досвід* участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань;
3. *громадянські чесноти* – норми, настанови, цінності й якості, притаманні громадянину демократичного суспільства (Підсумковий, 2006: 4).

На нашу думку, особистість, яка має сформовану громадянську компетентність має усвідомлювати людські цінності, визначати людину як вищу соціальну цінність, поважати права та свободи інших, поважати закон, відповідально ставитися до власних прав і обов'язків, прагнути до суспільної справедливості, чесності, рівноправності; відповідати за власні вчинки і поведінку, визнавати та сприймати багатоманітність оточуючого світу, відмінність та рівність усіх людей, поважати встановлені правила спілкування і поведінки, прагнути ненасильницького розв'язання конфліктів,

мати активну та відповідальну громадянську позицію, розуміти свій громадянський обов'язок, бути здатним до плюралізму, міжкультурного взаєморозуміння і толерантності, усвідомлювати глобальну взаємозалежність, бути патріотом, шанувати національну історію, культуру, мову, традиції тощо.

В освітньому процесі ЗВО можна і необхідно формувати громадянську компетентність майбутніх учителів початкової школи. Проаналізувавши навчальний план, дійшли висновку про необхідність

включення завдань та вправ з громадянської освіти у дисципліну «Основи педагогічної майстерності», яка викладається на 2 році навчання на факультеті початкового навчання. Таким чином, експериментальною групою стали студенти другого року навчання 2 групи, студенти 1 групи контрольна. Експериментальне дослідження було розпочато із самоаналізу студентів щодо сформованості власної громадянської компетентності. Результати подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні самооцінювання сформованості громадянської компетентності на констатувальному етапі експерименту (у %)

Студенти	Достатній рівень		Базовий рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	28	19,1	61	42,1	57	38,8
КГ	32	21,1	68	44,6	52	34,3

Як видно з таблиці 1, більшість студентів оцінили рівень власної громадянської компетентності як базовий – 42,1% (ЕГ) і 44,6% (КГ). Найменші результати було виявлено на достатньому рівні – 19,1% студентів ЕГ і 21,1% КГ. На низькому рівні зафіксовано 38,8% респондентів ЕГ та 34,3% КГ.

На підставі одержаних результатів констатувального етапу експерименту дійшли висновку про необхідність цілеспрямованої роботи з формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розкриємо змістовий аспект формування громадянської компетентності студентів. За основу було взято доробки Швейцарсько-українського проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU» (Навчання демократії, 2016). Опишемо деякі вправи.

Вправа: Індивідуальний герб.

Мета: сприяти підвищенню самооцінки, визнанню та підтримці власних позитивних рис особистості студентів.

Матеріал: плакат з гербом для кожної групи, кольорові ручки або олівці, малюнки з журналів тощо.

Хід вправи: студентів було розподілено на групи по 5 осіб. На початку запропонували індивідуально відповісти на запитання: Як ви сприймаєте себе? Чого ви потребуєте? Що ви можете робити? Про що ви шкодуєте, коли думаєте про власне життя? Після цього відповіді необхідно було намалювати або зобразити за допомогою вирізів з журналів, газет, кольорового паперу тощо. Потім проводилась робота в групах, під час якої необхідно було пояснити іншим учасникам групи власні символи, після чого наклеїти всі частини на груповий герб, знайти спільний символ для групи, розробити девіз для своїх ідей та назву групи. По завершенні роботи студенти презентували отримані герби великій аудиторії.

Вправа: Букет квітів.

Мета: підтримка згуртованості у групі та підвищення самооцінки студентів.

Матеріал: папір яскравих кольорів, вирізаний у формі квітів, клей або інший матеріал для кріплення.

Хід вправи: студентам було запропоновано на кожній пелюстці занотувати їх відповіді на такі твердження: Що може сказати про нього викладач. Що може сказати про нього член його родини. Що він може сказати про себе. Що може сказати про нього друг. Що може сказати про нього будь-хто в цій кімнаті, школі або суспільстві.

Після того, як всі відповіді були написані, студенти закріпили квітки в будь-якому місті на дошці, презентуючи свої відповіді.

Вправа: Китайські палички

Мета: тренування навичок командних гравців, розуміння взаємозалежності у групі.

Матеріал: китайські палички або олівці, кулькові ручки тощо (довжиною близько 15 см).

Хід вправи: студентів було поділено на групи та повідомлено, що вони повинні подолати певну відстань. Групи стали у шеренги на відстані 1–1,5 метра одна від одної, взяли китайські палички та утримували їх між собою кінчиками вказівних пальців таким чином, щоб палички з'єднували учасників шеренги у ланцюжок (перший та останній студент у шерензі утримує тільки одну паличку). Далі студенти рухалися до попередньо визначеної цілі, не розриваючи зв'язку. Якщо учасники губили палички, вся команда поверталася на старт та розпочинала рух знову. Команди без обмежень могли вигадувати найкращий спосіб та стратегію безпечного руху до цілі.

Вправа: Гра у плім

Мета: ознайомлення студентів з поняттям цінностей.

Матеріал: Картки з інформацією про персонажів.

Хід вправи: На початку виконання вправи студентам було представлено розповідь: «Десять

людей дрейфують на плоті серед моря. Вони не знають свого точного місцезнаходження. Пліт занадто малий для них усіх. Чотирьох з них необхідно скинути у море і саме ви повинні вирішити, хто це буде, та чому». Після цього майбутніх учителів було розділено на групи, кожен учасник вправи отримав картку, у якій містилася інформація про персонажа, якого він представлятиме. Далі студенти доводили чому саме їх персонаж потрібен на цьому плоті і чим він корисний, також учасники атакували своїх опонентів під час їхньої презентації. У результаті обговорення майбутні учителі визначилися, прозвітували свій вибір, порівняли з результатами інших груп. По завершенні роботи було визначено цінності та упередження, завдяки яким вони робили певний вибір.

Вправа: Перегони на повітряних кулях.

Мета: отримати знання про універсальні цінності у правах людини.

Матеріал: кольорові маркери, папір, що розміщуються на стіні; перелік прав, які підлягають відкиданню або розміщенню в порядку пріоритетності.

Хід вправи: студентів було розподілено на групи по п'ять осіб. Кожна з груп намалювала повітряну кулю, яка летить над океаном, до неї прикріпили баластні мішки, що символізують десять прав людини. Далі студентам запропонували уявити, що вони подорожують на «кулі з правами людини», куля починає падати та пасажери повинні скинути баласт для того, щоб уникнути серйозної аварії. Завдання студентів було визначити пріоритетність прав людини, домовитися з учасниками групи та обрати те право, яке менш значуще, на думку кожного. Таким чином, студентам потрібно було скинути 5 мішків. По завершенні вправи було організовано обговорення між групами, визначено спільне та відмінне у виборі прав, резюмовано, на скільки важко було виконувати завдання, важко домовитися тощо.

Вправа: Всі різні, всі рівні.

Мета: навчитися пізнавати та сприймати один одного в групі.

Матеріал: крейда або мотузка, щоб утворити лінію на підлозі.

Хід вправи: викладач називав по черзі низку характеристик, студенти, які визнавали, що мають цю характеристику, перетинали лінію. По завершенні роботи майбутні вчителі обговорили такі питання: Чи опинявся хтось у групі з людьми, з якими, на їхню думку, вони не мали нічого спільного? Як почувався той, хто є частиною великої групи? Як почувався той, хто є самотнім?

Вправа: Це несправедливо.

Мета: дізнатися про власне розуміння справедливості та несправедливості.

Матеріал: світлини із соціальними явищами.

Хід вправи: спочатку майбутніх учителів було розподілено на групи, кожній з них були представлені світлини. Далі студентам необхідно було описати, зображену на світлинці ситуацію за таким алгоритмом: «Я можу бачити ...» (фактичний опис), «Я відчуваю...» (емоційна реакція), «Це змушує мене замислитися про ...» (асоціації, ідеї). Наступним завданням було класифікувати фотографії за трьома категоріями: 1. На світлинці справедлива та чесна ситуація. 2. На світлинці ситуація несправедливості. 3. Студенти не впевнені, як її класифікувати світлини. Після цього кожна група презентувала свій вибір та студенти обговорили разом хід роботи та труднощі, які виникли. По завершенні роботи студенти поділилися життєвими ситуаціями несправедливості, дійти висновку про те, які умови породжують несправедливість та обговорили, як саме можна виправити ситуації несправедливості.

По закінченні експериментальної роботи було здійснено повторний самоаналіз майбутніх учителів щодо сформованості досліджуваного феномена. Результати подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні самооцінювання сформованості громадянської компетентності на прикінцевому етапі експерименту (у %)

Студенти	Достатній рівень		Базовий рівень		Низький рівень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	70	47,9	64	44,2	12	7,9
КГ	41	27,1	81	53,3	30	19,6

Як видно з таблиці 2, більшість студентів оцінили власний рівень сформованості громадянської компетентності як базовий – 44,2% у ЕГ (було 42,1%) і 53,3% у КГ (було 44,6%); на низькому рівні зафіксовано 7,9% респондентів ЕГ (було 38,8%) та 19,6% КГ (було 34,3 %); на достатньому рівні сформованості власну громадянську компетентність зафіксували 47,9% студентів ЕГ (було 19,1%) і 27,1% КГ (було 21,1%).

Таким чином, запропоновані завдання та вправи виявилися ефективними в межах

формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, на підставі одержаних результатів, доходимо висновку про доцільність включення таких вправ та завдань в освітній процес.

Перспективними напрямами подальшої роботи вважаємо розробку методики формування громадянської компетентності студентів під час навчання у ЗВО, розширення діапазону навчальних предметів, на яких можна формувати означену компетентність.

ЛІТЕРАТУРА

Бурау О. Ф., Смирнова М. О. Формування громадянської компетентності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Том 38, №6. С. 208.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. С.75.

Дух Л. І. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні громадянської освіти. *Робочі матеріали проекту «Громадянська Освіта-Україна»*. 2007.

Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна»). *Історія в школах України*. 2006. № 8. С.5.

Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред.О.Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С.23.

Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. Режим доступа:

<http://mon.gov.ua/activity/>. Дата звернення: 01.06.2018

Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград: Редакційно-видавничий відділ КДПУ імені В.Винниченка, 2007. 22 с.

Навчання демократії: збірник практичних занять з освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф. – Пер. з англ. та адапт. Н. Г. Протасової. К.: Основа, 2016. Т. 6. 100 с.

Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С., 2003. 296 с.

Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». *Історія в школах України*. 2006. № 8. С.4

REFERENCES

Bureau, O.F. & Smyrnova, M.O. (2013). Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti uchniv zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy. [Formation of civic competence of students by means of information and communication technologies]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. [Information technologies and teaching aids]. Vol. 38, No. 6. [in Ukrainian].

Dukh, L.I. (2007). Informatsiyno-komunikatsiyni tekhnolohiyi u vykladanni hromadyans'koyi osvity. [Information and communication technologies in the teaching of civic education]. *Robochi materialy proektu «Hromadyans'ka Osvita-Ukrayina»*. [Working materials of the project "Civic Education-Ukraine"]. [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyi pedahohichnyy slovnyk*. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid. [in Ukrainian].

Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy ukrayins'kiy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektvy. (2004). [Competency Approach in Modern Ukrainian Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]. Kyiv: "K.I.S.". [in Ukrainian].

Mykhaylichenko, M.V. (2007). Formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti maybutnikh uchytelev predmetiv humanitarnoho tsykladu. [Formation of civil competence of future teachers of subjects of the humanitarian cycle]. *Candidate's thesis*. Kirovograd: Editorial-publishing department of the KDPU named after V.Vinnichenko. [in Ukrainian].

Navchannya demokratiyi: zbirnyk praktychnykh zanyat' z osvity dlya demokratychnoho hromadyanstva

ta osvity z prav lyudyny. (2016). [Democracy Education: A Collection of Practical Education Courses for Democratic Citizenship and Human Rights Education]. Kyiv: Osнова. Vol. 6. [in Ukrainian].

Ovcharuk, O. (2003). Kompetentnosti yak klyuch do onovlennya zmistu osvity. [Competence as a key to updating the content of education]. *Stratehiya reformuvannya osvity v Ukrayini: Rekomendatsiyi z osviti'noyi polityky*. [Education Reform Strategy in Ukraine: Educational Policy Recommendations]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].

Pidsumkovyy dokument robochoyi hrupy z rozrobky planiv i prohram proektu «Hromadyans'ka osvita – Ukrayina». (2008). [The final document of the working group on the development of plans and programs of the project "Civic Education - Ukraine".]. *Istoriya v shkolakh Ukrayiny*. [History in schools of Ukraine]. Vol 8. [in Ukrainian].

Kontseptsiya novoyi ukrayins'koyi shkoly. [The Concept of a New Ukrainian School]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/>. [in Ukrainian].

Zabezpechennya formuvannya hromadyans'koyi kompetentnosti u suchasnomu zmistu shkil'noyi osvity (Pidsumkovyy dokument robochoyi hrupy z rozrobky planiv i prohram proektu «Hromadyans'ka osvita – Ukrayina»). (2006). [Ensuring the formation of civic competence in the modern content of school education (Final document of the working group on the development of plans and programs of the project "Civic Education - Ukraine."]. *Istoriya v shkolakh Ukrayiny*. [History in Schools of Ukraine]. Vol. 8. [in Ukrainian].

Юлія Анатольевна Шпаляренко,

кандидат педагогических наук,

асистент кафедры педагогических технологий начального образования

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УВО

Современный мир требует от каждого человека быть настоящим гражданином своего государства, способным быстро и всесторонне анализировать внешние изменения, адекватно реагировать на них, уважать законы страны, права других людей, быть патриотом, уважать национальную историю, культуру, язык, традиции, ответственно относиться к правам и обязанностям, стремиться к демократии, иметь активную гражданскую позицию.

Существенную роль в формировании основ гражданского образования личности играет начальная школа, поскольку здесь воспитываются личностные ценности, дети впервые узнают о своих правах и обязанностях, формируются качества и свойства личности, которые направляют и координируют ее дальнейшее развитие как активного гражданина своей страны, способного к свободному и сознательному выбору, со сложившимся стремлением к справедливости, честности, ответственности.

Учитывая это, будущие учителя начальной школы должны иметь глубокие знания по гражданскому образованию, быть компетентными в вопросах демократии, иметь сформированную гражданскую компетентность.

Целью статьи является раскрытие путей формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в образовательном процессе УВО.

Важным аспектом в пределах нашего исследования является гражданское образование личности, целью которого является подготовка молодежи к активному участию в жизни демократического общества и развития демократической культуры.

Гражданская компетентность – одна из ключевых компетенций личности. Гражданскую компетентность можно понимать, как совокупность образовательных элементов (знания, умения, навыки), переживаний, эмоционально-ценностных ориентаций, убеждений личности, которые помогают человеку осознать свое место в обществе, как долг и ответственность перед соотечественниками, Родиной и государством.

В образовательном процессе УВО можно и нужно формировать гражданскую компетентность будущих учителей начальной школы. Нами было предложено систему упражнений и заданий, которые мы включили в курс «Основы педагогического мастерства», для формирования гражданской компетентности студентов. Благодаря диагностике уровней сформированности гражданской компетентности студентов на констатирующем и завершающем этапе эксперимента было выявлено эффективность предложенных заданий и упражнений, тем самым пришли к выводу о необходимости включения таких мероприятий в учебный процесс.

Перспективными направлениями дальнейшей работы считаем разработку методики формирования гражданской компетентности студентов во время обучения в УВО, расширение диапазона учебных предметов, на которых можно формировать указанную компетентность.

Ключевые слова: гражданское образование, гражданская компетентность, будущие учителя начальной школы.

Yuliia Shpaliarenko,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Teacher at the Faculty of Pedagogical Technologies of Primary Education,

State institution "South Ukrainian National

Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

WAYS OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CITIZENSHIP COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HEI

The modern world requires every person to be a true citizen of his / her state, capable of analysing external changes rapidly and comprehensively, responding adequately to them, to respect the laws of the country, the rights of other people, to be a patriot, to respect national history, culture, language, traditions, and to have a responsible attitude to rights and duties, to strive for democracy, to have an active civil position.

Primary school plays a significant role in shaping the fundamentals of civil education of an individual, since personal values are brought up here, children learn about their rights and obligations for the first time, develop qualities and characteristics of the personality that guide and coordinate his / her further development as an active citizen of his / her country capable of conscious choice, having the established desire for justice, fairness, responsibility.

Taking it into consideration, future primary school teachers should have in-depth knowledge of civil education, be competent in matters of democracy, and have developed civil competence.

The purpose of the article is to reveal the ways of forming the civil competence of the future primary school teachers in the educational process of a higher education institution (HEI).

An important aspect within our research is civil education of a person, whose goal is to prepare young people for active participation in the life of a democratic society and the development of a democratic culture.

Civil competence is one of the key competencies of an individual. Civil competence can be understood as a set of educational elements (knowledge, skills, abilities), experiences, emotional value orientations, personal convictions that help a person to realize his / her place in society, as a duty and responsibility to compatriots, the homeland and the state.

In the educational process of a HEI, it is possible and necessary to shape the civil competence of the future elementary school teachers. We proposed a system of exercises and tasks, which we implemented into the course "Fundamentals of pedagogical skills", aimed at forming students' civil competence. Due to the diagnostics of the proficiency levels in students' civil competence at the starting and final stage of the experiment, the effectiveness of the proposed tasks and exercises was revealed, thus we came to the conclusion that it was necessary to include these activities into the educational process.

The perspectives for further research are seen in the study of the methods facilitating the formation of students' civil competence during their studies at a HEI, expanding the range of subjects within which this competence can be formed.

Key words: *civil education, civil competence, future primary school teachers.*

Рекомендовано до друку: 07.08.2018 р.

УДК: 378.937+371.03

Лариса Григорівна Яновська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
бул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСТАЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ МУЗЕЙНИХ ПЕДАГОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання формування професійної усталеності майбутніх музейних педагогів у закладах вищої освіти. У дослідженні подано визначення професійної усталеності музейного педагога, сформовано компоненти та ознаки професійної усталеності музейного педагога, виділено послідовні етапи формування професійної усталеності у студентів під час освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна усталеність, музейний педагог, компоненти професійної усталеності, професійна підготовка музейного педагога.

Суспільно-політичні та економічні процеси, що відбуваються останніми роками в Україні, зближення України з країнами Євросоюзу сприяє поверненню нашої держави на шлях світової цивілізації, встановленню пріоритету загальнолюдських цінностей. І саме музеї можуть стати складником у навчанні і вихованні підростаючого покоління на цьому шляху. Наявність у сховищах музеїв безцінних експонатів світової та вітчизняної історії і культури ще не є гарантією успіху у вихованні молоді. Задля реалізації цієї мети музеї повинні поряд із системою відношень «музей – культура» (комплектування, облік, збереження, консервація, реставрація, визначення музейної цінності предмета та його наукове дослідження), впроваджувати систему координат – «музей – суспільство», що передбачає визначення таких функцій музею, як-от: освітня (формування досвіду спілкування з музейними пам'ятками й навичками творчої діяльності), виховна (формування естетичного сприйняття, музейної культури, художнього смаку), розвивальна (творче вдосконалення особистості та формування її ціннісних орієнтацій), комунікативна, адаптаційно-корегуюча, інтеграційна тощо. Аудиторія в музеї повинна сприйматись як рівноправний учасник комунікативного процесу, діалогу, що здійснюється в музейному середовищі. Педагогічна мета музею – це формування емоційно-особистісного ставлення учнів до цінностей культурного спадку, осягнення світу культури засобами спілкування з артефактами минулого. Виховна функція музею полягає в тому, що він створює особливе освітнє середовище для формування особистості в цілому, а також формування в особистості цілісного ставлення до культурно – історичного спадку. Отже, педагогічна діяльність в музейному середовищі – це синтез виховання, розвитку і навчання, що зорієнтовано на естетичне виховання, художню освіту та творчий розвиток особистості (Столяров, 2004: 102).

Впровадження в музейне середовище елементів музейної педагогіки дає можливість підвищити якість освітньо-виховного процесу; поглибити знання школярів із всесвітньої історії,

історії України, географії, природознавства, літератури, художньої культури тощо; ефективна педагогічна діяльність дасть можливість активізувати самостійну роботу учнів (пошукову, дослідницьку), буде спонукати до розвитку творчого мислення. Вчителі за результатами відвідування музею, зможуть на уроках застосовувати активні та інтерактивні методи навчання.

Натомість вирішення цієї проблеми гальмується відставанням наукового осмислення культурно-педагогічних процесів, що проходять у музейному середовищі, недостатністю технічного забезпечення інформаційно-комунікативної діяльності музеїв, обмеженим володінням музейними співробітниками сучасними технологіями психолого-педагогічної взаємодії у різновікових групах, сучасними формами, методами, засобами навчання, що і зумовило необхідність професійної підготовки спеціалістів, які здатні реалізовувати педагогічні завдання в умовах музейного середовища і освітнього закладу.

Освітнє призначення музею вперше запропонували німецькі вчені Г. Кершенштайнер, А. Ліхтварк., які розглянули новий підхід до відвідувачів як до учасників діалогу, диференціювали підхід до відвідувачів, залежно від віку, індивідуальних особливостей тих, хто приходить у музей на екскурсію. К. Фрізен вперше розкрив поняття «музейна педагогіка» (галузь діяльності, що здійснює передання культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходів через педагогічний процес в умовах музею) та вперше обґрунтував значення в музеї особи, яка стає посередником між відвідувачем та експонатами і вперше ввів поняття «музейний педагог».

Музейний педагог, за визначенням Б. Столярова, - це спеціаліст, який впроваджує освітній процес у музеї. Він організовує музейно-педагогічний процес і забезпечує спілкування глядача з пам'яткою у межах запропонованої програми (Столяров, 2004: 107). Музейний педагог розробляє і проводить заняття для дітей та дорослих, готує інших співробітників до проведення

занять. Він має володіти педагогічною майстерністю та психологією художньої творчості, психологією активного творчого співтворчого сприйняття мистецтва.

Музейний педагог – це нова професія, що впроваджується в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти. На нашу думку, діяльність музейного педагога концентрує в собі функції учителя, наукового співробітника, вчителя додаткової освіти, музейного працівника, психолога. Він повинен знати особливості музейного середовища, розуміти місце музейно-педагогічної діяльності в музеї, володіти системою знань з теорії музейної педагогіки, вміти організувати процес засвоєння учнями музейних цінностей, а саме, правильно добирати тип заняття, методи навчання та методи спілкування з учнями, враховувати вікові особливості групи та рівень підготовки вчителя, який привів дітей до музею.

Підготовка музейного педагога здійснюється в Університеті Ушинського на соціально-гуманітарному факультеті (історико-філософське відділення), де до вивчення блоку базових дисциплін на 2 курсі додається курс «Музейна педагогіка», яка є одним із напрямів педагогічної науки, предметом дослідження якої є культурно-освітня діяльність в умовах музейного середовища. Музейна педагогіка визначається як «міждисциплінарна галузь наукового знання, що формується на перетині педагогіки, психології, музеєзнавства та профільної музейної дисципліни і являє собою специфічну практичну діяльність, спрямовану на передання культурного (художнього) досвіду в умовах музейного середовища» (Столяров, 2002: 13). Дисципліна є теоретичним підґрунтям музейно-педагогічного процесу, формує знання про предмет, цілі і завдання музейної педагогіки, про історію становлення музейної педагогіки, особливості музейно-педагогічного процесу, пропонує методику роботи з різновіковою аудиторією. Студенти мають навчитися аналізувати і проектувати заняття, музейні уроки з дитячою аудиторією в умовах музейного середовища і освітнього закладу, виявляти найбільш раціональні форми, методи, засоби спільної роботи музеїв із педагогічними закладами, інтегрувати музейно-педагогічні програми зі шкільними предметами, застосовувати диференційований підхід до відвідувачів музею, вміти застосовувати отримані у ЗВО знання в практичній діяльності під час проходження практики.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що діяльності музейного педагога присвячені роботи таких учених, як: В. Арзамасцева, Т. Белофастової, О. Ванслової, М. Гнедовського, В. Дукельського, А. Дячкова, І. Іскандерова, Н. Макарової; музейної педагогіки в цілому – К. Бонег, П. Бойлана, М. Юхневич та інші. Освітню сутність музеїв теоретично обґрунтували М. Федоров, Е. Мединський, М. Новоруський та ін. О. Медведева та М. Юхневич подають визначення музейної педагогіки – як наукової дисципліни на перетині педагогіки, психології, музеєзнавства,

мистецтва і краєзнавства (Юхневич). Б. Столяров та А. Бойко розглядають музей як освітнє середовище, що сприяє цілісному розвитку особистості, класифікують напрями і форми освітньої діяльності художнього музею (Столяров, 1995).

Професійне призначення музейного педагога значно ширше в соціальному плані, ніж просто музейна діяльність.

Музейний педагог виступає провідником і наставником у залученні молоді до духовного життя людства, його культури, до формування у них історичної свідомості, створює можливості для емоційного переживання, умови для комунікації, враховуючи те, що музей це місце контактування з експонатами де психологічний процес огляду повинен перетворитись у свідоме сприйняття. Тому не тільки знання з музейної справи допоможуть музейному педагогу стати дійсно професіоналом своєї справи, але сформована професійна усталеність, що передбачає здатність музейного педагога не відхилитися від своїх особистісних настанов, поглядів і переконань у процесі педагогічної діяльності в музеї. Професійна усталеність не є вродженою рисою людини. Вона залежить від сформованого вміння свідомо керувати діяльністю, розвивати здібності до самостійного судження та оцінювання, враховувати думку опонентів, регулювати свій емоційний стан, зберігаючи при цьому витримку та самовладання, передбачати можливі результати взаємодії з групою, окремою особистістю. Тому формування професійної усталеності в закладах вищої освіти є важливим питанням у підготовці фахівців музейної справи.

Основною метою статті дослідження є визначення поняття «професійна усталеність майбутнього музейного педагога», розробка компонентів і ознак цієї усталеності.

Питання професійної усталеності працівників різних професій розглядали Л. Божович (вивчення усталеності особистості), професійну усталеність молодих спеціалістів вивчали М. Скородумов, Е. Чугунова, В. Марішук, Я. Рейковський. О. Чебикін визначив поняття емоційної усталеності, яка тісно пов'язана із професійною усталеністю. Усталеність в умовах сенсорної ізоляції розглянуто в роботах Б. Душкова, а М. Дяченко розглядав психологічну усталеність в умовах екстремальних швидкоплинних ситуацій. З. Курлянд було визначено, що досягнення студентами більш високих рівнів розвитку педагогічних здібностей забезпечує більш високий рівень професійної усталеності майбутнього вчителя (Курлянд, 1985).

Аналіз цих та інших робіт дає можливість дійти висновку, що професійна усталеність є важливим чинником у будь-якій професії, у тому числі професії музейного педагога, який працює з групою людей різного віку, під час екскурсії він має відповідати на різні запитання, знаходити правильний алгоритм дій під час нестандартної поведінки екскурсантів.

Отже, проаналізувавши науково-педагогічну літературу з означеного питання дійшли висновку,

що професійна усталеність музейного педагога – це система стійких якостей особистості, що дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою освітянську діяльність у музеї, що сприяє успішному здійсненню діяльності в напружених і непередбачуваних умовах із відвідувачами різного віку.

На нашу думку, структура професійної усталеності музейного педагога включає такі компоненти та ознаки: комунікативний (уміння спілкуватися з екскурсантами різного віку, щирість, інтелектуальність, інтелігентність спілкування); емоційний (уміння не показувати емоційну напруженість, володіти голосом, мімікою, жестами); професійно-педагогічний (знання і вміння музейного працівника та педагога, наявність потреби в самоосвіті, володіння технологією добору матеріалу); індивідуальний (творче самопочуття музейного педагога, емоційна чуйність на твори мистецтва).

Таким чином, у формуванні професійної усталеності майбутнього музейного педагога вбачаємо зв'язок теоретичної (музейної і психолого-педагогічної), методичної (знання і вміння використовувати на практиці методи форми та засоби навчання і виховання) та професійної і педагогічної техніки.

Освітньо-виховний процес підготовки майбутніх музейних педагогів передбачає включати студентів у різноманітні види діяльності, які допомагають їм засвоїти не тільки необхідні знання зі спеціальних предметів, але і розвивати професійні (музезнавчі) і педагогічні здібності та вміння, творчий потенціал, формувати навички управління своїм психічним станом, формувати особистість студента, готувати його до життя в мінливому світі, приймати швидкі, ефективні та правильні рішення в нестандартних ситуаціях. Суть такого підходу до освітньо-виховного процесу полягає в тому, щоб не давати майбутнім музейним педагогам готових методичних рекомендацій. А включати їх до процесу дослідження (методологічного, педагогічного та психологічного).

Виходячи із вищезазначеного, було визначено етапи підготовки майбутніх музейних педагогів у ЗВО у межах курсу «Музейна педагогіка». Першим (підготовчим) етапом стала розробка тематики професійної усталеності безпосередньо для майбутніх музейних педагогів (теоретична база питань). Поряд із загальнотеоретичними питаннями з музейної педагогіки було заплановано розгляд таких питань, які дозволили сформулювати професійну усталеність більш ефективно. Так, при розгляді проблематики вивчення освітньої специфіки музеїв Одещини формували такі ознаки професійної усталеності, як знання і вміння музейного працівника та педагога, наявність потреби в

самоосвіті, володіння технологією добору матеріалу (професійно-педагогічний компонент). Вивчення теми «Аналіз музейної аудиторії та відбір для неї специфічних методів, програм, експозицій» спонукало до формування ознак комунікативної компетентності (вміння спілкуватися з екскурсантами різного віку, щирість, інтелектуальність, інтелігентність спілкування) тощо. Другий етап (здійснення педагогічного процесу) – це теоретична і практична підготовка музейного педагога збагачена змістовною діяльністю, скерованою на формування професійної усталеності. На лекційних заняттях студенти опонували курс «Музейна педагогіка», а на семінарських заняттях застосовувалися нетрадиційні методи задля активізації пізнавальної діяльності. Студенти готували на заняття свої презентації, розробляли екскурсії для дітей різного віку і проводили їх в аудиторії, організовували процес створення експонатів музею, пропонували інтерактивні методи для проведення занять у музеї тощо. На таких заняттях відбувалося формування ознак емоційного компонента (вміння не показувати емоційну напругу, володіти голосом, мімікою, жестами) та ознак індивідуального компонента (творче самопочуття музейного педагога, емоційна чуйність на твори мистецтва).

На третьому етапі – передбачалося проведення комплексної практики (музейної і педагогічної), як на базі класичного музею так і на базі шкільного. Під час проходження практики, особливо педагогічної, студенти мали можливість апробувати в музейному середовищі набуті в університеті теоретичні знання й уміння музейного працівника та педагога. На четвертому етапі студенти залучалися до науково-дослідної діяльності педагогічного напрямку, як-от написання рефератів, есе, брали участь у засіданнях круглого столу (разом з майбутніми вчителями історії) з проблем сучасних методів, форм, засобів навчання, які можна використовувати в музеї задля покращення організації його просвітницької та освітньої діяльності, а також вчилися спілкуватися, стримувати та регулювати свої емоції, упевнено доводити свою думку, швидко реагувати на позицію опонента. На кожному з цих етапів послідовно відбувалося формування професійної усталеності майбутніх музейних педагогів.

Отже, у дослідженні було визначено поняття професійної усталеності майбутніх музейних педагогів, компоненти та ознаки цієї усталеності. Також було запропоновано основні етапи педагогічного процесу задля ефективної реалізації поставленої мети щодо формування професійної усталеності майбутніх музейних педагогів у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Божович М. И. Устойчивость личности. Процесс и условия ее формирования. М.: Знание, 1966.

Караманов О. Взаємодія музею і школи у контексті демократичних освітніх перетворень (досвід України і Польщі). *Шлях Освіти*. 2009. № 2. С. 19-23.

Курлянд З. Н. Професійна усталеність учителя – основа його професійної майстерності: навчальний посібник. Одеса: ОДП: 1985. 161 с.

Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004. 216 ст.

Столяров Б. А., Бойко А. Г. Художественный музей и система образования: концепция педагогического взаимодействия. СПб. 1995. 37 ст.

Столяров Б. А., Соколова Н. Д., Алексеева Н. А. Основы экскурсионного дела. СПб., 2002. 136 с.

Чебыкин А. Я. Управление эмоциональным состоянием учебно-познавательной деятельности. *Психологическое обеспечение АСОУ*. Одесса, 1986. С.66-73.

Юхневич М. Ю. Музейна педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.museum.ru/future/lmp/edu/child3.htm>. Дата звернення: 10.07.2018.

REFERENCES

Bozhovich. M.I. (1966). *Ustoychivost' lichnosti. Protsess i usloviya yeye formirovaniya. [Personality Stability. The process and conditions of its formation]*. Moscow: Knowledge. [in Russian].

Chebykin, A.YA. (1986). *Upravleniye emotsional'nym sostoyaniyem uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti. [Management of the emotional state of educational and cognitive activity]*. *Psikhologicheskoye obespecheniye ASOU. [Psychological support ASOU]*. Odessa. pp.66-73. [in Russian].

Karamanov, O. (2009). *Vzayemodiya muzeyu i shkoly u konteksti demokratychnykh osvitykh peretvoren' (dosvid Ukrainy i Pol'shchi). [Interaction of the museum and school in the context of democratic educational transformations (experience of Ukraine and Poland)]*. *Shlyakh Osvity. [The Way of Education]*. Vol. 2. pp. 19-23. [in Russian].

Kurlyand, Z.N. (1985). *Profesiynna ustalenyist' uchytelya – osnova yoho profesiynoyi maysternosti.*

[The professional standing of the teacher is the basis of his professional skills]. Odessa: ODI. [in Ukrainian].

Stolyarov, B.A. (2004). *Muzeynaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika. [Museum pedagogy. History, theory, practice]*. Moscow: Higher. school. [in Russian].

Stolyarov, B. A., Boyko, A.G. (1995). *Khudozhestvennyy muzey i sistema obrazovaniya: kontseptsiya pedagogicheskogo vzaimodeystviya. [Art Museum and the education system: the concept of pedagogical interaction]*. SPb. [in Russian].

Stolyarov, B.A., Sokolova, N.D., Alekseyeva, N.A. (2002). *Osnovy ekskursionnogo dela. [Basics of excursion]*. SPb. [in Russian].

Yukhnevich, M.YU. *Muzeyna pedagogika za rubezhom: rabota muzeyev s detskoj auditoriyey. [Museum Pedagogy Abroad: museums work with a children's audience]*. Retrieved from <http://www.museum.ru/future/lmp/edu/child3.htm>.

Лариса Григорьевна Яновская,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры всемирной истории и методологии науки,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского»,

ул Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ МУЗЕЙНЫХ ПЕДАГОГОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Расширение роли музея в современном обществе обусловило необходимость профессиональной подготовки специалистов, способных решать педагогические задачи в условиях музейной среды и образовательного учреждения формируя целостную эстетически развитую личность. Выпускники высшей школы (музееведы, искусствоведы) приходят в музей с сумой знаний не адаптированной к образовательной деятельности в музее и в общеобразовательном учреждении. В нашем исследовании мы доказываем, что не только знания музейного дела делают музейного педагога профессионалом, но и очень большое значение имеет сформированная профессиональная устойчивость, что предусматривает возможность музейного педагога осознанно управлять профессиональной деятельностью, регулировать свое эмоциональное состояние, сохраняя при этом выдержку и самообладание, предвидеть возможные результаты взаимодействия с группой и отдельной личностью.

Определение понятия «профессиональная устойчивость музейного педагога», компонентов и признаков этой устойчивости и стало основной целью нашего исследования. «Профессиональная устойчивость музейного педагога» рассматривается нами как система стойких качеств личности, которая дает возможность уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения исполнять свою образовательную деятельность в музее, что способствует успешному осуществлению этой деятельности в напряженных и непредвиденных условиях. Структура профессиональной устойчивости музейного педагога имеет следующие компоненты и признаки: коммуникативный (умение общаться с экскурсантами разного возраста, искренность, интеллектуальность, интеллигентность общения); эмоциональный

(уміння не показувати емоціональну напруженість, владення голосом, мимикою, жестами); професійно-педагогічний (знання і уміння музейного працівника і педагога, наявність необхідності в самоосвіті, владення технологією підбору необхідного матеріалу); індивідуальний (творчість, самоощущення музейного педагога, емоціональна отзывчивість на твори мистецтва). Таким чином, при формуванні професійної стійкості майбутнього музейного педагога ми передбачаємо зв'язок теоретичної (музейної і психолого-педагогічної), методичної (знання і уміння використовувати на практиці методи, форми і засоби навчання і виховання) і професійно-педагогічної техніки. Формування професійної стійкості музейного педагога повинно відбуватися в процесі професійної підготовки спеціаліста, але ми зосередилися на предметі «Музейна педагогіка».

Таким чином, в нашому дослідженні ми визначили поняття професійної стійкості музейного педагога, компоненти і ознаки цієї стійкості, а також запропонували основні етапи педагогічного процесу, які допоможуть більш ефективно сформувати професійну стійкість у майбутніх музейних педагогів в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: професійна стійкість, музейний педагог, компоненти професійної стійкості, професійна підготовка музейного педагога.

Larisa Grigorevna Yanovskaya,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of History
and Methodology of Science,
State institution «South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky»,
26, Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL SUSTAINABILITY OF THE FUTURE MUSEUM PEDAGOGES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Expanding the role of the museum in modern society necessitated the professional training of specialists capable of solving pedagogical tasks under conditions of the museum environment and educational institution, forming an integral aesthetically developed personality. Graduates of higher education (museum experts, art historians) come to the museum with a sum of knowledge not adapted to educational activities in the museum and in the general educational institution. In our research we prove that not only the knowledge of the museum business makes the museum teacher a professional, but also the great importance of the formed professional stability that allows the museum teacher to master the professional activity, to regulate his / her emotional state, while maintaining self-control and anticipation possible outcomes of interaction with the group and a separate person.

The definition of the concept “professional stability of the museum teacher”, components and signs of this stability was the main goal of our study. “The professional stability of the museum teacher” is considered by us as a system of persistent qualities of personality that enables us to perform our educational activities in the museum confidently, independently, without emotional strain, which contributes to the successful implementation of this activity under tense and unforeseen conditions. The structure of professional stability of the museum teacher includes the following components and attributes: communicative (the ability to communicate with tourists of different ages, sincerity, intelligence, communication intelligence); emotional (the ability not to show emotional tension, voice, facial expressions, gestures); professional and pedagogical (knowledge and skills of the museum worker and teacher, the need for self-education, the possession of technology to select the necessary material); individual (creative state of the museum teacher, emotional responsiveness to works of art). Thus, when forming the professional stability of the future museum educators, we foresee the connection between theoretical (museum and psycho-pedagogical), methodical (knowledge and ability to use methods, forms and means of teaching and upbringing in practice) and vocational and pedagogical techniques. Formation of professional stability of the museum teacher should occur in the process of professional training of a specialist, but we focused on the subject of “Museum Pedagogy”.

Thus, in our research we defined the concept of professional stability of the museum teacher, the components and signs of this stability as well as proposed the main stages of the pedagogical process that will help to more effectively form the professional stability of the future museum teachers in the process of professional training.

Key words: professional sustainability, museum teacher, components of professional sustainability, professional training of museum pedagogue.

Рекомендовано до друку: 01.08.2018 р.

УДК: 378.013+371.03

Анатолій Олександрович Яновський,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри прикладної математики та інформатики,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕФЕКТИВНОГО ТА БЕЗПЕЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ СЕРЕДОВИЩА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ВЕБ-КВЕСТІВ

У статті проаналізовано погляди провідних учених щодо використання веб-квестів в освітньо-виховному процесі, особливості технологій веб-квестів, ефективність застосування веб-квестів під час формування культури ефективного та безпечного використання Інтернет середовища. Розкрито структуру запропонованого для формування зазначеної культури веб-квесту, етапи, за якими відбувається веб-квест, особливості інформаційних ресурсів відповідно обраних ролей у веб-квесті, наведено результати щодо ефективності використання веб-квесту «Безпечний Інтернет» у контексті формування культури безпечного використання Інтернет середовища.

Ключові слова: веб-квести, Інтернет, інформаційне середовище, культура, безпека.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, а саме швидкісного та доступного Інтернету, засобів доступу до інформаційного середовища, їх розповсюдження та вільний доступ, окрім позитивного також мають негативний вплив. Молодь стала залежною від Інтернету та технологічних засобів, що працюють з інформацією. Також у майбутніх учителів відсутня культура безпечного використання інформаційного середовища, вкрай малі знання про шкоду, яку може заподіяти необдумане використання інформаційного середовища та інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема. Необхідно відзначити небажання майбутніх учителів визнавати факти негативного впливу інформаційного середовища на фізичний та психічний стани особистості та навчатися безпечного використання інформаційного середовища. Через це необхідно обирати нетрадиційні методи впливу на них, такі методи, що поєднують у собі елементи гри, використання Інтернет середовища, інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Отже, однією з педагогічних умов формування культури безпечного використання інформаційного середовища у майбутніх учителів було обрано використання в освітньо-виховному процесі технологій веб-квестів, які покликані сприяти формуванню у майбутніх учителів культури ефективного та безпечного використання Інтернет середовища. На нашу думку, саме технології веб-квестів дозволяють створити такі умови, в яких можливо поєднати бажання майбутніх учителів до використання Інтернет з наявністю розважального контенту в інформаційному середовищі та залучення через нього до пізнавальної, пошукової, дослідницької діяльності. Оскільки ця технологія поєднує в собі використання інформаційного середовища та цілеспрямований, систематичний та організований вплив на формування культури безпечного використання Інтернет.

Питання інформаційної культури майбутніх учителів вивчали вчені (О. Гончарова, М. Морзе, В. Петрик, М. Жалдак), інформаційну безпеку особистості (Г. Грачев, Т. Малих, Л. Астахова, В. Петров, А. Прихожан). Проблему використання веб-квестів в освітньо-виховному процесі розробляли такі вчені, як-от: О. Багузіна, М. Гриневич, М. Кадемія, Н. Кононець, С. Литвинова, Б. Додж, А. Лемб, Л. Линн, Т. Марч, Н. Стерн.

Метою статті є дослідження та аналіз впливу використання технологій веб-квестів на формування у майбутніх учителів культури безпечного використання Інтернет середовища.

Учений Б. Додж, засновник поняття веб-квест, описує його як діяльність, засновану на запитах, що передбачає, використання студентами веб-ресурсів та інструментів для перетворення свого навчання в осмислене розуміння поставлених проблем та реальні проекти. Замість того, щоб витрачати чимало часу на пошукові інструменти, більшість або всю інформацію, яка використовується студентами, можна знайти на попередньо обраних сайтах. Студенти можуть зосередитися на використанні веб-інформації для аналізу, узагальнення та оцінки інформації для вирішення питань високого рівня (Литвинова, 2016).

Частково погоджуємося з думкою вченого, оскільки майбутні вчителі, в яких не сформована культура безпечного та ефективного використання інформаційного середовища, можуть потрапити до джерел, що мають сумнівну цінність або є хибними. Також майбутні вчителі, які не мають навичок навігації, будуть витрачати набагато більше часу на пошук необхідної інформації, замість її аналізу, узагальнення тощо. Зауважимо, що використання веб-квестів необхідне лише на початковому етапі, поки у майбутніх учителів не будуть сформовані готовність до здійснення пошуково-дослідницької діяльності, навички навігації та сформована

культура безпечного використання інформаційного середовища.

На думку Т. Марча, веб-квест – це складна освітня структура, в якій використовуються посилання на основні ресурси в мережі Інтернет. Натомість справжнє завдання її, це мотивування студентів вивчати аутентичні відкриті завдання, розвиток індивідуальних компетентностей та участь у груповому процесі, який спрямований на перетворення нової інформації на більш глибоке розуміння проблеми, що розглядається (March, 2003).

Науковець Я. Биховський, дає таке визначення: освітній веб-квест – це сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи те чи те навчальне завдання. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети на різних рівнях навчання в освітньому процесі. Вони охоплюють окрему проблему, навчальний предмет, тему, можуть бути і міжпредметними. Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної (мета: поглиблення знань і їх інтеграція, розраховані на одне-три заняття) і тривалої роботи (мета: поглиблення і перетворення знань студентів, розраховані на тривалий термін – може бути, на семестр або навчальний рік). Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи учнів з ним знаходиться на різних веб-сайтах. Крім того, результатом роботи із веб-квестом є публікація робіт студентів у вигляді веб-сторінок і веб-сайтів (локально або в Інтернет) (Биховський).

О. Багузіна проаналізувала досвід впровадження та апробації веб-квестів у сфері освіти і дійшла висновків, що їх включення в освітньо-виховний процес дозволяє: розвивати навички інформаційної діяльності; формувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити мотивацію навчання, якість засвоєння знань з предмета, що вивчається; розвивати творчий потенціал студентів; формувати загальні вміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу. При цьому тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності. Розглянемо детально відмінні риси веб-квестів. По-перше, працюючи над вивченням будь-якої теми, викладач задіює велику кількість інформаційних Інтернет-ресурсів з певної тематики. По-друге, працюючи над виконанням веб-квесту, студент може обрати для себе найбільш зручний для нього темп виконання завдання, незалежно від того, працює студент над веб-квестом індивідуально чи в команді. По-третє, веб-квест надає можливість пошуку додаткової інформації з теми, проте в певних, заданих викладачем межах. Попередній відбір викладачем сайтів дозволяє виключити ймовірність використання студентами сайтів з непідтверженою, помилковою або необ'єктивною інформацією. Представлена в мультимедійному вигляді інформація має інші властивості, ніж інформація подана в підручниках. Викладач обирає

Інтернет-ресурси, орієнтуючись на різні рівні підготовки студентів (Багузіна, 2011).

С. Литвинова відзначає, що в ході організації роботи, студентів з веб-квестами реалізуються такі цілі: освітня, розвивальна, виховна. Освітня – передбачає залучення кожної особистості в активний пізнавальний процес. Здійснюється організація індивідуальної та групової діяльності тих, хто навчається, виявлення вмінь і здатностей працювати самостійно за темою розділу. Розвивальна – передбачає розвиток інтересу особистості до предмета, творчих здібностей, уяви, логічного мислення; формування навичок дослідницької діяльності, публічних виступів, умінь самостійної роботи з різноманітними ресурсами; розширення світогляду, ерудиції. Виховна – передбачає виховання пунктуальності, толерантності, особистої відповідальності за виконання роботи (Литвинова, 2016).

О. Багузіна зазначає, що використання веб-квестів сприяє розвитку самостійності студентів, формування пристосованості до життя й навичок орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, розвитку пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку критичного мислення, навичок інформаційної діяльності (Багузіна, 2011).

На думку науковців (Е. Андасбаєв, А. Абдулаєв), фундаментом будь-якого веб-квесту повинні бути пошуково-пізнавальні завдання. Освітня технологія веб-квесту базується на конструкторівському підході до навчання. Запропонований підхід розглядає викладача як консультанта в проблемно-пошуковій та дослідницькій діяльності, помічника в скрутних моментах, з якими стикається студент. Викладач сприяє виникненню умов для самостійної активної роботи студентів та підтримці їхньої власної ініціативи. Усе це створює умови для рівноправної участі студентів у процесі навчання, та отримання ними відповідальності за результат під час самостійної роботи (Андасбаєв, 2018).

У межах реалізації педагогічної умови для формування культури ефективного та безпечного використання Інтернет середовища у майбутніх учителів було розроблено освітній веб-квест «Безпечний Інтернет».

Метою цього веб-квесту було ознайомлення майбутніх учителів з проблемою безпечного використання Інтернет середовища, виявлення загроз з боку Інтернет середовища, пошуки шляхів більш ефективного та безпечного використання Інтернет середовища.

Розроблений веб-квест складався з таких блоків:

- Вступ, де чітко описано головні ролі учасників, сценарій квесту, план роботи, огляд усього квесту.

Сценарій веб-квесту полягав у проведенні імпровізованої конференції з питань безпечного використання інформаційного середовища. Кожен майбутній учитель, обирав собі роль до вподоби, як-

от: психологи, лікарі, спеціалісти з інформаційно-комунікаційних технологій, журналісти, юристи, соціальні педагоги, у подальшому вони були об'єднані у групи фахівців і працювали в цих групах до фінального етапу.

- Центральне завдання було зрозумілим, цікавим і його можливо було здійснити.

Основним завданням було пошук шляхів безпечного використання Інтернет середовища, де кожна група студентів повинна була: характеризувати загрози з боку Інтернет середовища, надати пропозиції щодо вирішення проблем безпеки в інформаційному середовищі Інтернет, обґрунтувати свою думку, та на основі цих даних створити презентацію та презентувати своє дослідження.

- Список інформаційних ресурсів.

Список інформаційних ресурсів поділявся в залежності від групи. Юристи розглядали делінквентні загрози з боку інформаційного середовища, такі як: загрози вчинення протиправних дій (хакерство, порушення авторських прав тощо); загрози викрадення персональної інформації: розголошення конфіденційних даних (прізвища, імені, адреси, номерів кредитних карток, телефону тощо); загрози для персональних комп'ютерів: проникнення вірусів, завантаження шкідливого активного коду, завантаження програм із прихованими функціями: троянів, клавіатурних шпигунів тощо; Інтернет та мобільне шахрайство (фішинг, продаж продукту, що не існує, вішинг, фармінг тощо).

Група психологів отримала інформацію про психологічні проблеми, що зустрічаються під час використання інформаційного середовища: загроза адиктивної поведінки (комп'ютерної, ігрової, гаджет, Інтернет залежності тощо); розходження між «Я» і своїм Інтернет-образом; особистісної безпеки: загроза спілкування з небезпечними людьми (шахраями, збоченцями, грифферами тощо); нав'язливий веб-серфінг.

Група лікарів працювала з ресурсами, які розкривають фізіологічні загрози використання інформаційного середовища: функціональні порушення органів зору, опорно-рухової, серцево-судинної, нервової, імунної та інших систем організму; психічні захворювання.

Соціальні педагоги опрацьовували ресурси, що висвічували морально-духовні загрози з боку інформаційного середовища Інтернет: загрози прийняття моральних цінностей, що містять антисоціальний характер; деформація духовної сфери, що спричинена викривленим поглядом на світ.

Група журналістів займалася контентними загрозами: доступ до небажаного контенту (матеріали непридатного для особистості та протизаконного змісту – порнографічні, такі, що пропагують наркотики, психотропні речовини й алкоголь, тероризм і екстремізм, ксенофобію, сектантство, національну, класову, соціальну нетерпимість і нерівність, асоціальну поведінку, насилля, агресію, суїцид, азартні ігри, інтернет-

шахрайство, та матеріалам, що містять образи, наклепи і неналежну рекламу); загроза отримання недостовірної інформації.

Група спеціалістів з інформаційно-комунікаційних технологій, розглядала ресурси з інформаційної безпеки (віруси, викрадення особистих даних тощо).

- Опис процедури роботи, яку необхідно виконати кожному учню при самостійному вирішенні завдання (етапи).

Освітній веб-квест «Безпечний Інтернет» поділялася на 3 етапи: на першому етапі майбутнім учителям було запропоновано обрати одну проблему із списку, що пропонувався його групі фахівців. Після чого, він отримував інформаційний кейс для опрацювання. На цьому етапі кожен студент повинен був проаналізувати загрози, що виникали під час використання інформаційного середовища саме у фокусі своєї спрямованості. Після опрацювання матеріалу необхідно було підготувати доповідь на нараду в групі. Другий етап: це безпосередня робота в групі. Метою групи, було створення узагальненої доповіді, презентації та відео-ролика із пропозиціями безпечного використання інформаційного середовища Інтернет. Третій етап, це сама конференція, де майбутні вчителі виступали та пропонували вирішення поставленої проблеми, презентували свої роботи та обговорювали результати.

- Висновок, у якому підсумовується досвід, який буде отриманий студентами під час самостійної роботи над веб-квестом.

Після проведення конференції, усі результати досліджень кожної групи було узагальнено та об'єднано, представники груп презентували загальну доповідь з проблеми безпечного використання інформаційного середовища, та пропонували шляхи подолання виявлених загроз з боку Інтернет середовища, надавали пропозиції щодо покращення ефективності використання Інтернет.

Після проведення веб-квесту було здійснено анкетування, за результатами якого виявлено, що мотивація у майбутніх учителів до вивчення теми зросла на 37,5%, також рівень знань з проблеми безпечного використання інформаційного середовища зріс на 43%, що дає змогу припустити, що педагогічна умова використання в освітньо-виховному процесі технологій веб-квестів, які покликані сприяти формуванню у майбутніх учителів культури ефективного та безпечного використання Інтернет середовища є ефективною. У свою чергу, ця педагогічна умова покликана покращити формування культури безпечного використання інформаційного середовища у майбутніх учителів.

Вважаємо, що використання веб-квестів сприяє підвищенню інтересу до вивчення проблеми безпечного використання середовища Інтернет. Також слід зауважити, що у студентів виникає позитивний емоційний стан під час вирішення веб-квесту, активізується пізнавальна діяльність, покращуються показники обізнаності з проблеми,

вміння та навички безпечного використання Інтернет середовища. Отже, що використання веб-квестів під час формування культури ефективного та безпечного використання інтернет середовища у майбутніх учителів є доцільним, збільшує ефективність зазначеної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації таких педагогічних умов формування культури безпечного використання інформаційного середовища у майбутніх учителів, як-от: добір емоційно-мотиваційного змісту, що

забезпечується урахуванням потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя; орієнтація педагогічного процесу на розвиток навігаторських здібностей, що забезпечують пошук нових знань, способів успішної діяльності, технологій безпечного використання інформаційного середовища; усвідомлення майбутніми вчителями важливості підвищення культури безпечного використання інформаційного середовища в умовах комп'ютеризації суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

Андасбаєва Е. С., Абдулаєва А. Б. Применение web-квест технологии при организации занятий в ВУЗе. Электронный научный журнал «APRIORI. серия: естественные и технические науки» 2018. № 3. С. 1-6. URL: <http://apriori-journal.ru/seria2/3-2018/Andasbaev-Abdulaeva-Abdulaeva.pdf>. Дата звернення: 01.06.2018.

Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Моск. гуманит. ун-т. Москва, 2011. 238 с.

Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты. Информационные технологии в образовании–99: конгресс конференций. URL:

REFERENCES

Andasbaeva, Ye.S., Abdulaeva, A.B. (2018). Primeneniye web-kvest tekhnologii pri organizatsii zanyatiy v VUZe. [Application of web-quest technology in the organization of classes in the university]. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal «APRIORI. seriya: yestestvennyye i tekhnicheskiye nauki»*. [Electronic scientific journal "APRIORI. series: natural and technical sciences"]. Vol. 3. pp. 1-6. Retrieved from <http://apriori-journal.ru/seria2/3-2018/Andasbaev-Abdulaeva-Abdulaeva.pdf>. [in Russian].

Baguzina, Ye.I. (2011). Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoye sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti. [Web-quest technology as a didactic means of forming foreign language communicative competence]. *Candidate's thesis*. Moscow. Humane Un-t. Moscow. [in Russian].

Bykhovskiy, YA.S. Obrazovatel'nyye veb-kvesty. [Educational web quests]. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii-99*. [Information

<http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>. Дата зернення: 01.06.2018.

Литвинова С. Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.10. НАПН України Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Київ, 2016. 474 с.

Dodge B. S. Thoughts About WebQuests: WebQuest.org. – 1995. URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. Дата звернення: 01.06.2018.

March T. What WebQuests Are (Really). 2003. URL: <http://tommmarch.com/writings/what-webquests-are>. Дата звернення: 01.06.2018.

Technologies in Education –99]. Retrieved from <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>. [in Russian].

Lytvynova, S.H. (2006). Teoretyko-metodychni osnovy proektuvannya khmaro oriyentovanoho navchal'noho seredovyscha zahal'noosvitn'oho navchal'noho zakladu. [Theoretical and methodical bases of designing of the cloud-based educational environment of a comprehensive educational institution]. *Doctor's thesis*. Kyiv: National Academy of Sciences of Ukraine Institute of Information Technologies and Education. [in Russian].

Dodge, B.S. (1995). *Thoughts About WebQuests: WebQuest.org*. Retrieved from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html. [in English].

March, T. (2003). *What WebQuests Are (Really)*. Retrieved from <http://tommmarch.com/writings/what-webquests-are>. [in English].

Анатолій Александрович Яновский,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры прикладной математики и информатики,

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный

педагогический университет имени К.Д.Ушинского»,

ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЭФФЕКТИВНОГО И БЕЗОПАСНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ СРЕДЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТОВ

В статье рассматриваются взгляды ученых на использование веб квестов в учебно-воспитательном процессе, особенности технологий веб-квестов, эффективность применения веб-квестов при формировании культуры эффективного и безопасного использования Интернет среды. Раскрывается

структура, пропонується для формування вказаної культури веб-квеста, етапи по котрим проходить веб-квест і раскрыті особливості інформаційних ресурсів в відповідності вибраним ролям в веб-квесті. Також приведені дані по ефективності використання веб-квеста «Безпечний Інтернет» в контексті формування культури безпечного використання Інтернет серед. Цілью даного веб-квеста було ознайомлення майбутніх учителів з проблемою безпечного використання Інтернет серед, виявлення загроз со сторони Інтернет серед, пошукі шляхів більш ефективного і безпечного використання Інтернет серед.

Сценарій нашого веб-квеста, закінчується в проведенні імпровізованої конференції по вопросам безпечного використання інформаційної серед. Кожен майбутній учитель, вибирав собі роль по душі, таких як: психологи, лікарі, спеціалісти по інформаційно-комунікаційним технологіям, журналісти, юристи, соціальні педагоги, потім вони були об'єднані в групи спеціалістів і працювали в цих групах до фінального етапу.

Основною задачею було пошук шляхів безпечного використання Інтернет серед, де кожна група студентів повинна була: охарактеризувати загрози со сторони Інтернет серед, представити пропозиції по вирішенню проблем безпеки в інформаційній середі Інтернет, обґрунтувати свою точку зору, і на основі цих даних створити презентацію і представити своє дослідження. Список інформаційних ресурсів ділився в залежності від групи. Юристи розглядали деліквентні загрози со сторони інформаційної серед. Група психологів отримала інформацію о психологічних проблемах, зустрічаються при використанні інформаційної серед. Група лікарів працювала з ресурсами розкриваючі фізіологічні загрози використання інформаційної серед. Соціальні педагоги розглядали ресурси, про морально-духовні загрози со сторони інформаційної середі Інтернет. Група журналістів займалася контентними загрозами. Група спеціалістів по інформаційно-комунікаційним технологіям, розглядала ресурси інформаційної безпеки (віруси, похищення особистих даних і т.д.). Веб-квест «Безпечний Інтернет» розділений на 3 етапи: на першому етапі майбутнім учителям було запропоновано вибрати одну проблему з списку, котра пропонувалася в їх групі спеціалістів. Після цього, вони отримували інформаційний кейс для обробки. На цьому етапі кожен студент повинен був, проаналізувати загрози, виникаючі при використанні інформаційної середі саме в фокусі своєї направленості. Другий етап: це безпосередньо робота в групі. Цілью групи було створення доповіді, презентації і відеоролик з пропозиціями безпечного використання інформаційної середі Інтернет. Третій етап, це сама конференція, де майбутні учителі виступали і пропонували рішення поставленої проблеми, презентували свої роботи і обговорювали результати. Після проведення веб-квеста, ми провели анкетування. І виявили, що мотивація у майбутніх учителів к вивченню теми зросла на 37,5%, також рівень знань по проблемі безпечного використання інформаційної середі, зрос на 43% що дозволяє передбачати, що педагогічне умово використання в навчально-виховному процесі технологій веб-квестів, котрі призначені сприяти формуванню у майбутніх учителів культури ефективного і безпечного використання Інтернет серед є ефективною.

Ключові слова: веб-квести, Інтернет, інформаційна серед, культура, безпека.

Anatoliy Yanovskiy,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of

Applied Mathematics and Informatics

State institution "South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushynsky",

26 Staroportofrankovskaya Str., Odessa, Ukraine

FORMING THE FUTURE TEACHERS' CULTURE OF EFFICIENT AND SAFE USE OF THE INTERNET ENVIRONMENT WITH THE HELP OF THE WEB QUEST TECHNOLOGIES

The scientists' views on the use of the web quests in the teaching and learning process, the features of the web quests technologies, the effectiveness of the web quests enabling the formation of the culture of effective and safe use of the Internet environment are studied in the article.

The structure proposed for the formation of this culture of the web-quests, the stages on which the web-quest occurs, and the features of information resources in accordance with the selected roles in the web-quest are revealed. There are also given some data on the effectiveness of the use of the Internet-based "Safe Internet" quest in the context of forming the culture of safe use of the Internet environment. The purpose of this web-quest was to familiarize future teachers with the problem of safe use of the Internet environment, to identify threats from the Internet environment, and to find ways to more efficient and safe use of the Internet environment.

The script of our web-quest was to conduct an impromptu conference on the safe use of the information environment. Every future teacher chose a role for himself/herself, such as: psychologists, doctors, information and communication technology specialists, journalists, lawyers, social educators, then they were joined into groups of specialists and worked in these groups until the final stage.

The main task was to find ways to safely use the Internet environment, where each group of students was supposed to: characterize threats from the Internet environment, provide suggestions for solving security problems within the Internet information environment, justify their point of view, and based on this data create a presentation and present their study. The list of information resources was shared among the group. Lawyers considered delinquent threats from the information environment. A group of psychologists received information about psychological problems encountered when using the information environment. A group of doctors worked with resources revealing physiological threats to the use of the information environment. Social educators studied the resources about moral and spiritual threats from the information environment of the Internet. A group of journalists dealt with content threats. A group of specialists in information and communication technologies considered information security resources (viruses, identity theft, etc.). The "Safe Internet" web quest is divided into 3 stages: at the first stage, future teachers were asked to choose one problem from the list that was offered in their group of specialists. After that, they received an information case for processing. At this stage, each student was to analyse the threats that arise when using the information environment in the viewpoint of their focus. The second stage: that was a group work. The group's goal was to prepare a report, a presentation and a video clip with suggestions for the safe use of the Internet information environment. The third stage was the conference itself, where the future teachers spoke and proposed solutions to the problem, presented their work and discussed the results. After carrying out the web-quests, we conducted a questionnaire. And it was found out that the motivation of the future teachers to study the topic grew by 37.5%, as well as the level of their knowledge on the problem of safe use of the information environment increased by 43%, which allowed us to suppose that the pedagogical condition of using the technology of the web quests in the educational process, which are designed to help the future teachers develop the culture of effective and safe use of the Internet environment, turn out to be effective.

Key words: web quests, the Internet, information environment, culture, safety.

Рекомендовано до друку: 06.08.2018 р.

ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Редакція приймає до друку наукові статті з педагогіки, що раніше не публікувалися до фахового наукового журналу «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського», що внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (українською, англійською, російською) електронною поштою на адресу: iv.pnpri@gmail.com (у листі вказати прізвище автора).

Стаття обов'язково повинна містити такі елементи (без їх зазначення в тексті окремим реченням): постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями; аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми; формулювання мети статті; висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження із зазначенням методів дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.

ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ. Стаття, не оформлена згідно з вимогами, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається.

УВАГА! Не допускається використання результатів, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.

Орієнтовний обсяг статті – 10–16 сторінок формату А4.

Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:

Рукопис подавати у форматі *.doc чи *.rtf (MSWord): шрифт – Times New Roman, кегель – 14, відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту. Поля: верхнє і нижнє – 2 см, праве – 1,5 см, лівє – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються, текст набирається без переносів.

Структура статті:

1. Індекс УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна).
3. Наступний рядок – назва статті великими буквами напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 8 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – *анотація мовою статті* (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг 8–12 рядків.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «**Ключові слова**» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив).
6. Через рядок – основний текст статті.
7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати за стилем APA, наприклад (Іванов, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Іванов, 2018: 120).
8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.
9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.
10. Після основного тексту статті подається список **літератури**. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «**ЛІТЕРАТУРА**» великими буквами пишеться вирівняно зліва з абзацним відступом. Нижче подаються за алфавітом використані літературні джерела, відповідно до вимог «**ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання**».
11. **REFERENCES** оформлюється згідно зі **стандартом APA**.
12. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.
13. Після викладу матеріалу статті подається інформація російською чи українською мовою (іншою від мови тексту статті) та англійською про авторів (*ім'я та по батькові, прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, адреса організації (вулиця, номер будинку, місто, країна)*), назва статті великими літерами, авторське резюме обсягом 1800 знаків, разом з ключовими словами. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мета статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати.
14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони.

Авторам (аспірантам) разом зі статтею подавати до редакції такі завірені документи: рецензію-відгук спеціалістів у відповідній галузі науки або витяг із протоколу засідання кафедри (лабораторії) про обговорення статті та рекомендацію її до друку.

Текст статті і додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у листі вказати прізвище автора).

Грошовий переказ сплачується **після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку**. Редакційна колегія залишає за собою право перевіряти отримані статті на наявність плагіату, віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхиляти ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямам журналу.

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Підп. до друку 12.11.2018. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Times» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 12,7.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 email - 7431393@gmail.com



ISSN 2414-5076

