

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
**«ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
РОЗВИТКУ ОСВІТИ»**  
(17-18 квітня 2015 року)

Київ  
2015

УДК 37.01(063)  
ББК 74.04я43  
П 78

**Проблеми та перспективи розвитку освіти.** Матеріали  
П 78 Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 17-18 квітня  
2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – 104 с.  
ISBN 978-617-7041-97-5

У збірнику представлені матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи розвитку освіти». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти, соціальної, дошкільної педагогіки, теорії і методики виховання, а також питання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Збірник призначено для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться питаннями педагогічної науки.

УДК 37.01(063)  
ББК 74.04я43

ISBN 978-617-7041-97-5

© Колектив авторів, 2015  
© Видавничий дім «Гельветика», 2015

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Большакова І.О.</b> РОЗВИТОК МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В 20-70 РР. ХХ СТ. ....	6
<b>Воронцова К.В.</b> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....	9
<b>Кабанова О.О.</b> ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СПАДЩИНІ ІВАНА СОКОЛЯНСЬКОГО.....	13
<b>Канарова О.В., Степанова А.В.</b> ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	16

### ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

<b>Акімова О.М.</b> ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	19
<b>Бесшапошникова Т.В., Школьнік С.Я.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	21
<b>Вернер О.Ю.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....	24
<b>Гапонова К.К.</b> ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО МУЛЬТФІЛЬМУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	28
<b>Глуздовська В.В.</b> ПРИНЦИПИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ – БАТЬКИ І ДІТИ .....	31
<b>Днестрова В.Є.</b> ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	34
<b>Михайленко О.А.</b> ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ СТРАТЕГІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	36

**Шовкова Т.А.**  
МІЖМОВНА ТА ВНУТРІШНЬОМОВНА  
ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ  
КОНСТРУКЦІЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ  
НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ..... 39

**Ямшинська Н.В.**  
РОЛЬ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ..... 42

### КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Груленко Є.В.**  
ВИМОГИ І МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ,  
ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ..... 46

**Попелюшко Р.П.**  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ  
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ..... 49

**Шибецька В.В.**  
РОЛЬ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ  
ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ..... 53

### ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Бакало О.М.**  
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ  
У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
(НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОГО  
АВІАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)..... 57

**Клєба А.І.**  
ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ, ВМІННЯ  
ТА НАВИЧКИ ВИХОВАТЕЛЯ ДЛЯ ПОБУДОВИ І  
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 60

**Лунцов В.В.**  
МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ  
ЩОДО СКЛАДАННЯ ІНСТРУКЦІЙ З ОХОРОНИ  
ПРАЦІ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИЧНОГО  
ЗАНЯТТЯ З «ОСНОВ ОХОРОНИ ПРАЦІ»  
В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ  
ЗА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИМ РІВНЕМ  
«МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ»..... 63

**Мельничук Л.Б.**  
ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ  
ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ..... 66

<b>Ніконенко Т.В.</b> ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	70
---	----

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Суятинова К.Є.</b> РОЗЛУЧЕННЯ СІМЕЙ З ДІТЬМИ: ПОШИРЕНІСТЬ ЯВИЩА ТА ЙОГО НАСЛІДКИ .....	74
---	----

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

<b>Нікітенко А.К.</b> АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕКЛАМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗНЗ НА ПРИКЛАДІ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІЦЕЮ.....	78
--	----

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

<b>Блудова Ю.О.</b> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	82
---	----

<b>Лоюк О.В.</b> МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	85
--	----

<b>Тугай В.М.</b> СУТНІСТЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	89
---	----

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

<b>Мартинова В.В.</b> ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	92
--	----

<b>Федоренко Н.І.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	95
---	----

<b>Чеповий І.В., Юрчук Л.Ю.</b> ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРІ.....	98
---	----

## **ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**Большакова І.О.**

*аспірант,*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

### **РОЗВИТОК МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В 20-70 РР. ХХ СТ.**

У сьогоденнішніх умовах реформування системи шкільної освіти інтегрований підхід залишається одним із пріоритетних. Інтеграція розглядається як важливий принцип побудови освітнього процесу. З огляду на це актуальним стає вивчення й аналіз досвіду впровадження міжпредметної інтеграції змісту навчання, зокрема у початковій школі, що може стати підґрунтям реалізації ідей інтеграції на сучасному етапі.

Інтеграційні процеси в освіті розглядали О. Алексєєнко, М. Берулава, І. Бех, Н. Бібік, О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Данилюк, І. Зверєв, С. Загвязінський, В. Ільченко, В. Максимова, О. Савченко, В. Тименко, С. Якименко та ін.

У дослідження вчених (М. Берулава, О. Данилюк, О. Савченко) [1, 2] окреслюються основні етапи розвитку міжпредметної інтеграції в освіті ХХ – ХХІ ст.: І етап – проблемно-комплексне навчання на міжпредметній основі в єдиній трудовій школі (20-ті рр.); ІІ етап – реалізація міжпредметних зв'язків у політехнічній школі (50-70 рр.); ІІІ етап – становлення та розвиток міжпредметної інтеграції навчання (80-ті рр. – до наших днів).

Перші практичні спроби створення нової освітньої системи на проблемно-комплексній основі на території радянської України були у 20-х рр. ХХ ст. Навчання організовувалося на основі «методу життєвих комплексів». Початкова школа існувала у вигляді самостійної школи та як ланка семирічної та десятирічної шкіл. Навчання у початковій школі велося за обов'язковими комплексними програмами, розробленими науково-педагогічною секцією при Державній науковій раді за головуванням Н.К.Крупської (Програми Гуса). Це був перший досвід організації навчально-виховного процесу на міжпредметній основі, який виявив неспроможність сформувати в учнів системні, міцні знання з основ наук.

Критика «грандіозного соціалістичного педагогічного експерименту» [1] призвела до відмови від комплексного навчання та повернення школи в «традиційне русло» дореволюційної академічної гімназії з предметним навчанням [2]. Державними нормативними документами було введено предметне викладання в школі, повернулася класно-урочна система,

стабільні підручники, індивідуальне оцінювання. Основною метою школи стала підготовка до навчання на інших освітніх ступенях, якість знань. Постанова «Про затвердження єдиного навчального плану в початкових школах УРСР» (1940) ухвалила відмову від варіативності та унормовує єдність навчального плану без урахування місцевих умов та індивідуальних особливостей учнів. Постановою «Про відміну викладання труда в школі» (27.02.1937) трудове виховання у школі одержало статус позашкільної проблеми. Постановою «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах» (20.04.1938) розпочалася масова русифікація українських шкіл. У навчальний план початкової школи було введено з другого класу вивчення російської мови. У зв'язку з цим з'являються наукові праці С.Чавдарова, в яких він пропонує вивчати російську мову на основі знань рідної.

З 1931 р. ідея міжпредметної інтеграції відтіснилася на периферію освіти, у позакласну роботу, де знання з різних предметних областей стихійно інтегрувалися ручною працею [1].

У воєнні роки найголовнішою метою було збереження шкіл там, де це було можливо та швидке повноцінне відновлення їх роботи після звільнення території України від фашистсько-німецьких загарбників. Хоч розгляд проблеми інтеграції був не на часі, вчителі-практики час від часу повертаються у своїй роботі до необхідності пов'язувати зміст навчання з різних предметів. Зокрема, на уроках пояснювального читання, на якому учні не тільки відпрацьовували техніку читання, а й мали можливість опановувати інформацію з різних наук. Про необхідність методичної підтримки вчителів з навчального предмету «пояснювальне читання» йдеться в архівних документах. У протоколі серпневої наради вчителів шкіл міста Миколаєва від 24.08.1946 р. читаємо: «Вчителі просять розробити урок пояснювального читання, пов'язаний з географією, історією, ботанікою» [6].

У 1958 р. було прийнято Закон Верховної Ради СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР», у якому запроваджувалася загальна обов'язкова восьмирічна освіта та поєднання навчання з продуктивною працею. Початкова школа втратила самостійність і стала першою ланкою восьмирічної чи середньої школи. Ідея комплексного навчання одержує нову форму реалізації в предметноцентрованій освітній системі – міжпредметні зв'язки. Пріоритетними проголошувалися зв'язки загальнонавчальних та політехнічних знань, які мали забезпечити професійну підготовку випускника школи. З огляду на це міжпредметні зв'язки впроваджуються в основному у середній і старшій школі. Статистичний аналіз статей у журналі «Радянська школа», в яких розглядаються міжпредметні зв'язки демонструє, що дана проблема у цей період стосувалася більше навчального процесу у старших класах. Хоч вчителі – практики початкової школи обговорювали особистий досвід реалізації міжпредметних зв'язків на своїх уроках.

Зокрема, на секції вчителів початкової школи на Сьомих обласних педагогічних читаннях у Запоріжжі (1959 р.) було заслухано доповіді: «Зв'язок уроків ручної праці з мовою» (вч. Денисенко О.І., вчитель СШ № 8 м. Мелітополя), «Як я пов'язую вивчення граматики з розвитком мови учнів» (вч. Воробйова В.С., вчитель восьмирічної школи № 43 м. Запоріжжя). У плані роботи Кам'яномостівської СШ Первомайського району на 1959-1960 н.р. читаємо: «Керівникам предметних комісій і методичних об'єднань при складанні планів своєї роботи, керуватись слідуючим: ....з) зв'язок споріднених предметів у процесі викладання...» [3].

У 70-х рр. почався новий етап розроблення проблеми міжпредметних зв'язків. Увагу привернула можливість координації та інтеграції змісту загальноосвітніх навчальних дисциплін. Питання міжпредметних зв'язків набуває нового значення. У жовтні 1973 року Міністерство освіти й академія педагогічних наук СРСР провели в Алма-Аті Всесоюзну конференцію з питань міжпредметних зв'язків у процесі вивчення основ наук, де було ще раз наголошено на постійній актуальності цієї проблеми. «Більш-менш глибоко розкрито її суть та вироблено напрямки дальшого розвитку» [4, с. 53]. У початковій школі, яка стала трирічною, актуалізується проблема впровадження міжпредметних зв'язків. На відміну від старшої школи, в якій вивчалися основи наук, навчальні предмети початкової школи були пропедевтичними за своєю сутністю, тому більшість будувалася на міжпредметній основі. Зокрема, природознавство, яке було інтегрованим курсом з основ природничих наук. З'явився новий предмет математика (який замінив арифметику), який містив знання з арифметики, початків алгебри та геометрії. Уроки технологічного спрямування – трудове навчання, образотворче мистецтво теж проводилися з використанням міжпредметних зв'язків.

З'являються публікації в журналах «Початкова освіта» та «Начальная школа», в яких розкриваються особливості впровадження міжпредметних зв'язків у школі першого ступеня, друкуються конспекти уроків вчителів з використанням міжпредметних зв'язків, методичні об'єднання вчителів включають у порядок денний розгляд питань, пов'язаних з обговоренням досвіду роботи вчителів з означеного питання. Перевагою впровадження міжпредметних зв'язків у початковій школі вважали те, що всі навчальні дисципліни викладав один вчитель, це значно полегшувало їх планування і реалізацію на уроці.

Найважливішим здобутком цього періоду було теоретичне обґрунтування сутності міжпредметності та його розгляду як дидактичного принципу (І.Зверев, В.Максимова, П.Кулагін та ін.). Міжпредметність на відміну від комплексного навчання 20-х рр. існувала в системі предметного навчання та сприяла якісному удосконаленню навчально-виховного процесу без зміни освітньої системи. Як зазначає О.Данилюк, протиріччя між існуючою формою (*міжпредметні зв'язки*) та новим змістом поняття як



принципом дидактики призвели до зміни його форми – з'явилося поняття *інтеграція* [1]. Перше наукове дослідження в СРСР з даної проблеми побачило світ у 1983 р. – «Інтегративні процеси в педагогічній науці та практиці комуністичного виховання та освіти. Збірка наукових праць». З цього часу розпочинається новий етап розвитку інтеграційних процесів в освіті – етап міжпредметної інтеграції.

Отже, розвиток міжпредметної інтеграції навчання, зокрема і в початковій школі, відбувався в декілька етапів, які характеризуються різними формами його реалізації на практиці та особливостями теоретичного осмислення науковцями. Потребує подальшого вивчення етап міжпредметної інтеграції в початковій школі України з 80-х рр. до сьогодення.

### Список використаних джерел:

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. – 440 с.
2. Савченко О.Я. Основні напрями реформування шкільної освіти // Шлях освіти, 1998. – № 1. – С. 2-6
3. Сьомі обласні педагогічні читання: програма. – Запоріжжя, 1959 р. – С. 18
4. Шевчук М.П. Проблема міжпредметних зв'язків // Початкова школа, 1976. – № 3 (81). – С. 53-58
5. ДАМО, ф. Р-91, оп. 2, спр. 10. Матеріали учительських конференцій (доклади, протоколи) (август 1946 г.), 48 л.
6. ДАМО, ф. Р3999, оп. 1, спр. 72. Інститут удосконалення кваліфікації вчителів Методичні матеріали за 1958-1959 і 1959-1960 н. р.
7. ДАМО, ф. Р3999, оп. 1, спр. 72. Інститут удосконалення кваліфікації вчителів Методичні матеріали за 1958-1959 і 1959-1960 н. р.

**Воронцова К.В.**

*аспірант кафедри психології і педагогіки,  
Київський національний лінгвістичний університет*

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЮРИДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У сучасних умовах стати юристом без набуття якісної фахової підготовки неможливо. Вища юридична освіта формує базові навички, уміння та світоглядні принципи професійної юридичної діяльності. Незважаючи на світову освітню глобалізацію та гармонізацію системи освітніх ступенів у європейському просторі тощо, кожна країна має своєрідні освітні особливості, сформовані національними традиціями та ментальністю. Для прикладу, незалежно від того, що система права Об'єднаного Королівства Великої Британії розбудовувалася на основах і

принципах загального права, яке передбачає застосування правового прецеденту, спільні риси правових систем Англії та Уельсу, Північної Ірландії і Шотландії виявляються лише у галузях комерційного та податкового права. Це знаходить своє відображення у певних елементах змісту та структури підготовки фахівців юридичних спеціальностей [5].

Загально визнано, що вища юридична освіта Великої Британії традиційно зберігає беззаперечне лідерство у світових рейтингах високоякісної освіти. Саме тому виникає глибокий інтерес щодо здійснення порівняльного аналізу окремих елементів підготовки фахівців юридичного спрямування у системах вищої юридичної освіти Великої Британії та України, який допоможе виявити і залучити позитивний іноземний досвід для виправлення існуючих недоліків у вітчизняній підготовці фахівців галузі права.

На відміну від українських традицій з підготовки кваліфікованих юридичних кадрів за освітньо-професійними рівнями «бакалавр» та «магістр», які вміщують і навчальний, і практичний компоненти освітньої програми, система британської вищої юридичної освіти має чіткі критерії розмежування освітніх програм на: навчальну (academic), професійну (vocational) та програму проходження стажування (pupillage, training contract).

До того ж, як у системі підготовки фахівців, так і у професійній юридичній практиці існують чіткі розмежування між професіями юриста-адвоката (barrister), який, як правило, здійснює самостійну юридичну діяльність, зокрема представництво осіб у судах вищої інстанції, і юриста-юрисконсульта (solicitor), який, працює за наймом в юридичних товариствах тощо, забезпечуючи паперову роботу, консультування клієнтів та реалізацію їхніх прав у судах нижчої інстанції. У підготовці таких фахівців є певні особливості.

Загальною умовою набуття обох професій, як правило, є проходження та закінчення навчального курсу, що передбачає складання шести обов'язкових модулів «Основ» (Foundations): зобов'язальне право, включаючи договір, реституцію та цивільно-правовий делікт (Obligations including Contract, Restitution and Tort), кримінальне право (Criminal Law), публічне право, включаючи конституційне право, адміністративне право і права людини (Public Law, including Constitutional Law, Administrative Law and Human Rights), право справедливості і право довірчої власності (Equity and Law of Trusts), право Європейського Союзу (European Union Law) [3]. Такі дисципліни як податкове (Tax Law), сімейне (Family Law), трудове право (Labor Law), право юридичних осіб (Corporations), цивільне (Civil Procedure) та кримінальне (Criminal Procedure) судочинство є виборними дисциплінами, а останні взагалі рідко пропонуються у навчальному процесі [2]. Встановлені вище вимоги сформульовані переважно у трирічних освітніх програмах бакалавра права (LLB), бакалавра гуманітарних наук (BA (hons))

або порівнюваних до них. Здобувач такої освітньої підготовки може вивчати судочинство, теорію права або зосередитись на законодавчій діяльності у сфері народного господарства, підприємництва чи прав людини [5]. Однак, щоб стати професійним юрисконсультантом чи адвокатом необхідно протягом року пройти професійну програму підготовки для адвокатів – курс професійного навчання адвокатів (Bar Professional Training Course) (BPTC), або для юрисконсультів – курс юридичної практики (Legal Practice Course) (LPS), які у відповідності до професійних потреб і можливостей, суттєво відрізняються за своїм змістом. Крім того перелік навичок, передбачений програмою (BPTC), налічує значну кількість компонентів освітнього процесу. Особливостями цих професійних рівнів є їхнє чітке регулювання окремими незалежними професійними організаціями Юридичною Спільнотою (Law Society) і Органом Адвокатських Стандартів (Bar Standard Board). Після закінчення вказаних професійних програм, випускники, які отримали рівень (BPTC), протягом одного року зобов'язані пройти стажування (pupillage) у палаті адвокатів чи в інших визнаних радою адвокатів організаціях [4], а особи, які закінчили відповідні етапи професійної підготовки (LPS) – укласти угоду на проходження практики (training contract) у визнаних юридичною спільнотою товариствах, під час якого слід скласти курс професійної майстерності (Professional Skills Course) [6].

В Україні також висуваються високі вимоги до кваліфікованого юриста. Окремі з них встановлюються чинними Законами України: «Про нотаріат», «Про судоустрій і статус суддів», «Про прокуратуру» тощо. Функціонування інституту адвокатури визначено у Законі України «Про адвокатуру та адвокатську діяльність» (далі – Закон) [1]. Згідно з яким особа може набути статусу адвоката за наявності повної вищої юридичної освіти та стажу роботи у галузі права не менше двох років. Крім того необхідно скласти кваліфікаційний іспит та пройти стажування (окрім випадків, зазначених у Законі). Обов'язковими умовами також є володіння державною мовою і складання присяги адвоката України (п. 1 ст. 6).

Очевидно, щоб набути правового статусу адвоката, як британцям, так і українцям необхідно пройти кілька етапів підготовки кваліфікованого фахівця, зокрема за освітньо-професійними рівнями «бакалавра» (чотирирічний освітній рівень) та «магістра» (одно- дворічний освітньо-професійний рівень). Однак принципова відмінність полягає у тому, що підготовка юристів у Великій Британії здійснюється на освітньо-професійних рівнях вищої юридичної освіти, у результаті чого випускники отримують кваліфікацію адвоката, натомість вітчизняна система вищої юридичної освіти готує переважно загальнопрофільних фахівців у галузі права за спеціальністю «правознавство», який дозволяє займатись юридичною практикою, що більшою мірою відповідає англійському рівню бакалавра (LLB). Крім того суттєвій якості освіти сприяє безпосередня координація стандартів усіх ступенів вищої юридичної освіти професійними

юридичними об'єднаннями, які здійснюють постійний моніторинг у сфері юридичних послуг та встановлюють вимоги щодо необхідних навичок у підготовці майбутнього юриста залежно від суспільних потреб.

Таким чином, слід зазначити, що обидві системи підготовки кваліфікованих юристів висувають однаково високі вимоги до зазначених фахівців. Водночас у ході даного дослідження були виявлені суттєві розбіжності у структурі та змісті освітньо-професійних ступенів, що вказують на різні національні світогляди щодо професійної постаті юриста. Можливо з адаптацією норм нового Закону України «Про вищу освіту» зміниться парадигма ставлення вітчизняної спільноти до змісту освітньо-професійних рівнів «бакалавр права» та «магістр права». Однак за відсутності чітких стандартів, доцільність існування такого ступеневого виду вигляду може повторити нещодавнє фактичне нівелювання на ринку праці значення освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», який, зокрема, враховуючи чотирирічний курс підготовки, на відміну від британського, – не давав можливості проходження кваліфікаційного іспиту для здійснення адвокатської діяльності. Водночас магістерська підготовка більшості українських вищих юридичних навчальних закладів характеризувалась переважно наявністю інноваційної складової, а не певним професійним спрямуванням.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України від 05.07.2012 № 5076-VI «Про адвокатуру та адвокатську діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5076-17>
2. A Joint Statement issued by the Law Society and the General Council of the Bar on the Completion of the Initial or Academic Stage of Training by Obtaining an Undergraduate Degree [Electronic resource]. – 1999. – Available from: <http://www.sra.org.uk/students/academic-stage-joint-statement-bsb-law-society.page>.
3. Andrew Boon, Julian Webb. Legal Education and Training in England and Wales: Back to Future? [Electronic resource] / Andrew Boon, Julian Webb // Journal of Legal Education. – 2008. – Vol. 58, № 1. – P. 79–121 Available from: [https://www.academia.edu/172408/Legal\\_Education\\_and\\_Training\\_in\\_England\\_and\\_Wales\\_Back\\_to\\_the\\_Future](https://www.academia.edu/172408/Legal_Education_and_Training_in_England_and_Wales_Back_to_the_Future).
4. Bar standards board [Electronic resource]. – Available from: <https://www.barstandardsboard.org.uk/qualifying-as-a-barrister/> – Title from the screen.
5. Law and Legal Studies [Electronic resource]. – Available from: <http://www.educationuk.org/global/articles/uk-law-and-legal-studies-courses/> Title from the screen.
6. Law society [Electronic resource]. – Available from: <http://www.lawsociety.org.uk/law-careers/becoming-a-solicitor/routes-to-qualifying/> – Title from the screen.

**Кабанова О.О.**

*аспірант кафедри соціальної педагогіки,  
соціальної роботи та історії педагогіки,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СПАДЩИНІ ІВАНА СОКОЛЯНСЬКОГО**

Багаторічний досвід роботи вчених у галузі освіти дає підстави стверджувати, що розв'язання проблеми особистісно зорієнтованої освіти і її продуктивності пов'язане із інтеграцією змісту освіти. Наукові дослідження показують, що інтеграція змісту освіти багато в чому вирішує проблему зміцнення та збереження психічного і фізичного здоров'я дитини, сприяє підвищенню мотивації навчальної діяльності.

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об'єкти, явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Тож інтеграція, як «вимога об'єднання у ціле якихось частин чи елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу» [4, с. 14].

Також інтеграцію визначають як «процес, який передбачає взаємопроникнення різних частин попереднього цілого, що супроводжується ускладненням, зміцненням зв'язків, що існують між ними, і обов'язковим створенням нових зв'язків» [2, с. 18]. Такий процес веде до утворення нової цілісності

Історичний шлях розвитку і формування уявлень про інтеграцію змісту освіти і навчання поділяють на два періоди: виділення категорії «інтеграція» з науки і філософії; формування концепції «Інтеграція» [6, с. 57].

Вперше поняття «інтеграція» було використано в XVII ст. Я. А. Коменським у праці «Велика дидактика»: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку». Його наступником був Й.-Г. Песталоцці. У творі «Лінгард і Гертруда» інтеграція розглядалась як метод навчання. Далі німецький вчений і педагог Герbart виділив основні етапи навчання (XVIII ст.): 1) ясність (зрозумілість); 2) асоціація; 3) система (інтеграція) – можливість самостійно скласти картину світу.

На початку XX ст. з'являється «Концепція праці». Головна ідея її – навчити працювати, комплексно підходячи до навчання. У 1907 р. виникає «Концепція зв'язку з мистецтвом». В середині XX ст. з усіх можливих концепцій виділено такі напрямки інтеграції: 1) інтеграція на основі праці; 2) інтеграція на основі взаємозв'язку загального і спеціального; 3) інтеграція на основі мистецтва та культурознавства; 4) інтеграція на основі центрів за інтересами [5, 9-10].

Загалом можна говорити про різні концепції комплексності в історії освіти України ХХ ст. У 20-ті рр. існували три спрямування, які представляли Г. Іваниця, О. Музиченко та І. Соколянський.

Перша концепція комплексності розроблена відомим педагогом-україністом Григорієм Іваницею. Від самого початку поширення ідей комплексності вчений відгукнувся працею «Комплексний метод» (1923 р.), де розглянув його як один із важливих чинників будівництва нової школи.

Значне місце в історії розвитку української дидактики посідає відомий київський педагог, професор Олександр Музиченко. Він був піонером поширення ідей комплексності в Україні, виступав за розвиток комплексного підходу до навчання, давав відкриті уроки для багатьох вчителів. Учений висунув свою концепцію комплексності [1, с. 38].

Зовсім з інших позицій розглядав комплексність голова Державного науково-методичного комітету (ДНМК) Головоцвосу Іван Соколянський. Його точка зору широко висвітлювалась у директивних документах, педагогічній пресі, різноманітних конференціях; вона дискутувалась серед науковців, педагогів та широкої педагогічної громадськості [7, с. 33].

Уже в перших своїх виступах вчений стверджував, що лише комплексна система може розв'язати покладене на заклади освіти завдання: сформувати підростаюче покоління в душі класової орієнтації. Виходячи із цього доктринального положення, він оцінював комплексну систему як таку організацію педагогічного процесу, яка відповідала б класовим інтересам і завданням. Навчально-виховний процес у дитячих установах покликаний був формувати в дитини громадсько-політичні й класові рефлексії: «Педагогічний процес треба розуміти як процес організації обумовлених форм класової поведінки людської особистості або колективу... Набування знань і вивчення оточення мусять проводитись тільки на базі суспільно-політичної класово-організованої дитини».

На думку педагога концепції, комплексність – специфічний засіб організації педагогічного процесу. Звідси намагання вирішити питання про взаємозалежність між різними факторами педагогічного процесу. У традиційних моделях його компоненти розміщувались (за значущістю) у такій послідовності. Авторитаризм: 1) педагог; 2) дитина; 3) зміст освіти й методи навчання. Педоцентризм: 1) дитина; 2) педагог; 3) процес навчання [8, с. 29]. Радянська система змінює акценти: 1) зміст і методика навчання (або матеріал); 2) дитина; 3) педагог [3, с. 231].

І. Соколянський вважав, що цей підхід не відповідає нагальним потребам розвитку радянського суспільства в Україні, і запропонував таку ієрархію факторів: 1) педагог (керівник); 2) зміст освіти (оточення); 3) дитина (колектив). Однак така послідовність не відповідала загальноприйнятому на той час підходу, де на першому місці був зміст освіти (матеріал), на другому – дитина, а на останньому – педагог. Тому цю позицію критикувала більшість педагогів, вбачаючи в ній повернення до авторитаризму.

Висуваючи на перше місце педагога, І. Соколянський тим самим уникав авторитаризму, бо для цього справді були відсутні соціальні й політичні умови. Але педагог не взяв до уваги, що школа має свої закони розвитку й авторитаризм може там укоренитися швидше, ніж інший підхід. Велике занепокоєння у нього викликала відсутність конкретних методик щодо впровадження комплексного навчання в школі, бо жодна із існуючих на той час не відповідала вимогам комплексної системи. Саме цю відсутність він вважав найбільшчим місцем всього педагогічного процесу.

Цілком логічно, що в 20-ті рр. найбільше симпатій одержала концепція І. Соколянського. Вона набула офіційного характеру, бо її автор був одним із наукових керівників системи освіти в Україні, провідником політики партії. І хоча в його підходах також не була розроблена конкретна методика застосування комплексів, чого так бажали вчителі, концепція, природно, найбільше поширилася.

Отже, в процесі виховуючого навчання необхідно поступово забезпечити у молодших школярів цілісну систему знань про навколишню дійсність.

В історії розвитку науки проблема інтеграції – одна з найдавніших і досліджувалася в різних аспектах. Необхідність інтеграції зумовлена не лише значним зростанням обсягу наукового знання, а й центральним завданням освіти – розвитку і саморозвитку сутнісних сил дитини в їхній єдності і цілісності. У розвитку сучасних освітніх систем інтеграція виступає провідним принципом, який проявляється як спосіб і процес створення багатомірності картини світу, що об'єднує різні форми відображення дійсності. Інтеграція як об'єднання у ціле певних частин чи елементів вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого створюється цілісна картина світу у навчально-виховному процесі.

У вітчизняній та світовій психолого-педагогічній науці визначається об'єктивна необхідність віддзеркалення в навчальному пізнанні реальних взаємозв'язків об'єктів і явищ природи та суспільства; підкреслюється світоглядна і розвивальна функція інтегративних зв'язків, які є основою інтеграції, їх позитивний вплив на формування системи знань і загальний розумовий розвиток учня; розробляється методика скоординованого навчання різних предметів. Все це і зумовило способи інтеграції навчання в початковій школі.

### **Список використаних джерел:**

1. Антонов Н. С. Інтеграційна функція навчання / Н. С. Антонов. – К.: Освіта, 1989. – 304 с.
2. Гончаренко С. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції природничо-наукових і методичних знань учнів / С. Гончаренко, Я. Кміт // – Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 18.
3. Дидактика средней школы / Под ред. М. М. Скаткина. – 2-е изд. – М.: Просвещение. – 1982. – 468 с.

4. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М.: Знание. – 1977. – 126 с.
5. Моргун В. Ф. Интеграция та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – № 4. – С. 9-10.
6. Светловская Н. Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57-58.
7. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтегрованих знань / М. Сова // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 33-36.
8. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции / Н. К. Чапаева. – М.: Ваклер. – 1998. – 160 с.

**Канарова О.В.**

*кандидат педагогических наук,*

*старший викладач кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти;*

**Степанова А.В.**

*студентка,*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького*

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Головним завданням дошкільної освіти є – всебічний гармонійний розвиток дитини, що передбачає досить високий рівень розвитку її емоційної сфери, соціальної орієнтації і моральної позиції.

Проблема розвитку емоцій, їх ролі у виникненні мотивів як регуляторів діяльності й поведінки дитини є однією з найбільш важливих і складних проблем психології і педагогіки, оскільки дає уявлення не тільки про загальні закономірності розвитку психіки дітей та її окремих сторонах, але і про особливості становлення особистості дошкільника.

Мета статті полягає у виявленні факторів необхідних механізмів емоційної свідомості та їх ролі у виховному процесі дітей дошкільного віку.

Значну увагу дослідженню проблем виховання емоційної свідомості у дітей дошкільного віку приділяло багато вітчизняних вчених, таких як: Ш. А. Амонашвілі, Є. В. Бондаревська Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. С. Макаренко, В. С. Мухіна, В. О. Сухомлинський, М. М. Фіцула та інших.

Розвиток дитини представляє собою складне, цілісне утворення, що складається з ряду взаємозалежних рівнів регуляції поведінки і характеризується системним, взаємопов'язаним мотивом діяльності дитини. Великого значення набуває питання про мотиви діяльності та поведінки дошкільника, як те, що спонукає до тієї чи іншої діяльності або вчинків.



Розвиток мотивів тісно пов'язан з розвитком емоцій. Емоції відіграють певну роль як у реалізації вже існуючих у дитини конкретних мотивів окремих видів діяльності, так і у формуванні нових мотивів більш високого рівня, таких як пізнавальний, моральний, трудовий та інші. Вони в значній мірі визначають ефективність навчання у вузькому розумінні слова (як засвоєння), а також беруть участь в становленні будь-якої творчої діяльності дитини, у розвитку її мислення. Важливим є те, що саме емоції мають першорядне значення для виховання в особистості таких соціально значущих рис, як гуманність, чуйність та людяність.

Необхідно зазначити, що емоції – це складний стан організму, що припускає тілесні зміни поширеного характеру – в диханні, пульсі, залозовиділеннях тощо. На ментальному рівні – це стан збудження чи хвилювання, який позначається сильними почуттями, і зазвичай імпульсом щодо певної форми поведінки.

На основі проведеного теоретичного аналізу досліджень, маємо можливість надати визначення поняттю “емоційна свідомість”. Отже, емоційна свідомість – це відображення об'єкта у формі психічного переживання, хвилювання. Емоційну ж сферу особистості становлять почуття (радість, горе, любов, ненависть та ін.), афекти (лють, жах, відчай), пристрасті та самопочуття [6].

Формування вищих людських почуттів відбувається в процесі засвоєння дитиною соціальних, моральних та духовних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів, які за певних умов стають внутрішнім надбанням дитячої особистості, змістом спонукальних мотивів його поведінки. У результаті такого засвоєння дитина набуває своєрідну систему еталонів цінностей, зіставляючи з якими спостережувані явища, вона оцінює їх емоційно як привабливі або відразливі, як добрі чи злі, як красиві або потворні.

Для того щоб дитина не тільки зрозуміла об'єктивне значення норм і вимог, але і перейнялася до них відповідним емоційним ставленням, для того, щоб вони стали критеріями її емоційних оцінок своїх і чужих вчинків, недостатньо пояснень і вказівок вихователя та інших дорослих. Ці пояснення повинні знайти підкріплення у власному практичному досвіді дитини, в досвіді його діяльності. І вирішальну роль тут відіграє включення дитини в змістовну, спільну з іншими дітьми і дорослими діяльність, яка дозволяє йому безпосередньо пережити, відчувати необхідність виконання певних норм і правил для досягнення важливих і цікавих цілей. Емоції відіграють своєрідну регулюючу роль у тій діяльності, в якій вони формуються. З перших днів життя дитина стикається з різноманітним навколишнього світу (люди, предмети, події). Дорослі, перш за все батьки, не тільки знайомлять малюка з усім тим, що його оточує, але завжди в тій чи іншій формі висловлюють своє ставлення до речей, вчинків, явищ за допомогою інтонацій, міміки, жестів, мови [4].

На думку Д. Б. Ельконіна, необхідно використовувати спеціально організовані різні види дитячої діяльності. Створення в цій діяльності умов для

взаємовідносин з оточуючими (дорослим, однолітком, персонажем), а також включення дитини в різноманітні життєві ситуації, значущі і невідомі для неї, в яких би знайшовся вже набутий і формувався новий емоційний досвід. Все це може забезпечити суттєвий виховний ефект, розвинути моральні спонукання дитини. Найважливішим результатом такої цілеспрямованої, певним чином організованої діяльності є поліпшення емоційного клімату в стосунках дітей з дорослими, з однолітками, а також збагачення, розширення і корекція (у випадках необхідності) емоційного досвіду дошкільника [7].

Значна роль у розвитку та вихованні емоційної чуйності дошкільника належить родині. Так, В. О. Сухомлинський зазначав, що "...сім'я дає нам відчуття своєї приналежності до близьких, сприяє комфорту в житті, здатності обирати свій шлях та відчувати підтримку інших поколінь". У сім'ї природним чином створюються умови для довірливого спілкування, у зв'язку з чим відкриваються великі можливості для впливу на внутрішні, приховані сторони психічного життя дитини. Добре знаючи їх, батьки можуть цілеспрямовано і найбільш безболісно направляти дії і вчинки малюка в русло виховання у нього чуйності, гуманності, щедрості, чуйності – якостей соціально важливих і актуальних.

Емоційний розвиток дитини дошкільного віку є однією з істотних умов, яка забезпечує ефективність процесу навчання і виховання, її як різнобічно розвиненої особистості. Ті високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття, які характеризують розвинену дорослу людину і які здатні надихнути її на великі справи і на благородні вчинки, не дані дитині в готовому вигляді від народження, виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціальних умов життя і виховання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. / Ю. К. Бабанский – М.: Просвещение, 1989. – 607 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – К.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Ковальов А. Г. Виховання почуттів / А. Г. Ковальов – М.: Просвещение, 1971. – 228 с.
4. Павелків Р. В. Дитяча психологія: Навчальний посібник. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало – К.: "Академвидав", – 2008. – 432с. (Альма-матер).
5. Сухомлинский В. А. Аналогия гуманной педагогики / В. А. Сухомлинский – К.: Издательский дом "Шалвы Амонашвили", 2002. – 224 с.
6. Український тлумачний словник сучасної української мови. / [автор-укладник Бусел В.І.] – К.: Перун, 2005. – 1720 с.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – 2-е изд. – М.: Туманит, издательский центр "ВЛАДОС", 1999. – 360 с.

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Акімова О.М.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та психології,  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
Харківської обласної ради*

### ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні на всіх її ланках вимагає перегляд вимог до фахової підготовки спеціалістів. Особливої уваги набуває проблема підготовка педагогічних кадрів до інклюзивної освіти, які в майбутньому зможуть створити рівні умови при отриманні освітніх послуг всіх дітей без винятку.

Виходячи з вище зазначеного, постає проблема визначення завдань інклюзивної освіти та педагогічної деонтології, як засобу під час підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Мета – уточнити суть, визначити основні завдання інклюзивної освіти майбутнього вчителя початкової школи, охарактеризувати основні засади педагогічної деонтології як компоненту інклюзивної освіти під час професійно підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

В Україні приділяється значена увага проблемам втілення засад інклюзивної освіти в життя. Так науковці А. Колупаєва, В. Синьов, В. Боднар, К. Островська та інші висвітлюють в своїх працях загальні тенденції розвитку інклюзивної освіти; теоретичні засади педагогічної деонтології М. Васильєва та інші. Проте аналіз праць засвідчив недостатню вивченість проблеми підготовки вчителів початкової школи до втілення засад інклюзивної освіти на засадах педагогічної деонтології.

Поняття «інклюзія» уперше зустрічається в Загальній декларації прав людини, які були закріплені в 1948 та знайшли відображення у документах всіх сфер життя суспільства. Інклюзивна освіта є не лише логічною складовою освіти, а і визначає рівень гуманістичних відносин в країні.

Серед країн із найбільш досконалим і розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти найчастіше називають Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Швецію, Велику Британію, США.

В сучасному освітньому просторі України широко вживані терміни «інклюзивна освіта» та «інклюзивне середовище». Ці тотожні поняття мають на меті різний результат, що має відобразитись під час визначення завдань підготовки сучасного вчителя початкової школи. Постає питання

розуміння суті поняття «особливі потреби», яке зустрічається при визначенні засад інклюзивної освіти.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти не лише інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання.

Сучасна підготовка вчителя початкових класів спрямована на опанування змісту та органічним поєднанням в психолого-педагогічну систему здобутих знань, умінь і навичок студентів з усіх циклів під час аудиторної та позааудиторної навчальної та різних видів самостійної роботи.

Ми погоджуємось з думкою науковця М. Васильєвої, яка зазначає, що оскільки зміст професійної підготовки педагога визначається потребами соціального розвитку суспільства, зі зростанням вимог до представника педагогічної професії, характеру його діяльності в системі професійної підготовки відбувається постійний процес творчого пошуку шляхів і технологій перебудови її на основі сучасних педагогічних можливостей [1].

Отже, логічним виступає включення в підготовку майбутніх учителів початкової школи педагогічної деонтології, як компоненту інклюзивної освіти, що прискорить підготовку майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Зазначимо, що деонтологічний аспект, як виховний обов'язок, торкається будь-якої сфери життєдіяльності дитини. Суть поняття «педагогічна деонтологія» розуміємо як реалізацію принципу компліментарності в освіті, що дає можливість удосконалити рівень професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Втілення засад педагогічної деонтології як компоненту інклюзивної освіти майбутніх учителів допоможе робити свідоме підпорядкування особистих інтересів фахівця потребам дітей з різним рівнем розвитку та стану здоров'я.

Визначимо основні принципи педагогічної деонтології як компоненту інклюзивної освіти: гуманне ставлення до учнів; незалежне оцінювання результатів навчальної діяльності; демократичний стиль спілкування; реалізації виховного принципу поваги до особистості учня з розумною вимогливістю до нього; педагогічний оптимізм.

Отже підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на засадах педагогічної деонтології виступає основою успішного навчання дітей України з різними потребами та особливостями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Васильєва М.П. / М.П. Васильєва Теорія педагогічної деонтології. –Х.: Нове слово, 2003. – 216 с.
2. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти / А.А. Колупаєва Навчально-методичний посібник. – К: А.С. К., 2012. – 308 с.

3. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення Алла Колупасва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://slovyanochka.at.ua>

4. Правительствоальный портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>

**Бешапошникова Т.В.**

*викладач кафедри фортепіано;*

**Школьник С.Я.**

*викладач кафедри фортепіано,*

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

*Харківської обласної ради*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Реформування сучасної вищої мистецької педагогіки орієнтується на гуманізацію та гуманітаризацію навчання, оптимізацію та професійну специфікацію, а також на реалізацію розвивально-продуктивного інтегрованого підходу до освітнього процесу. В національній освіті донедавна пріоритет віддавався лише диференційованому, предметно-ізолюваному викладу навчального матеріалу. На даному етапі проблема предметної інтеграції стає об'єктом дослідження та експериментального пошуку багатьох науковців.

Метою статті є узагальнення методичної сутності та наступності педагогічних ідей застосування інтегрованого підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Слово інтеграція в перекладі з латинської *integration* означає «відновлення», «поповнення», «цілий» тощо. Упорядкування неоднорідних складових у певну цілісність, систему, що має потенціал розвитку, є ядром поняття «інтеграція». Інтегрований підхід до освітнього процесу не є новим, експериментальним результатом наукових пошуків сучасності. Він являє собою прояв глибокої наступності педагогічних ідей. Ще у 20-ті роки минулого сторіччя у зв'язку з реформою музичної освіти, яка мала широкий культурно-виховний напрям, означилася якісно нова основа, яка ґрунтувалася на принципі цілісності, котрий отримав розвиток у концепціях музичної освіти Б. Яворського (цілісність музичного мислення) та Б. Асаф'єва (цілісне слухове сприймання). Деякі з питань, не втративши своєї актуальності, знайшли продовження в наукових дослідженнях 80-х років ХХ сторіччя.

В умовах сьогодення система освіти орієнтується на продуктивно-розвивальний інтегрований підхід, який передбачає таке поєднання навчальних предметів, при якому відбувається складна внутрішня взаємодія

та взаємопроникнення наукових знань. Однією з основних функцій інтегрованого підходу до освітнього процесу педагогів-музикантів є формування загальної системи знань про музичне мистецтво. В результаті традиційного розподілу предметів студенти отримують певну сукупність знань, але вона є відмінною від тієї системності знань, понять і навичок, що набувається при застосуванні інтегрованих форм навчання. Інтеграція є проявом наступності: міжпредметні зв'язки – комплексність – інтеграція. Донедавна цей рух мав назву «комплексний підхід». На даному етапі його називають інтегрованим підходом. Пошуки шляхів узагальнення знань студентів обумовили виникнення ідеї міжпредметних зв'язків, які визначають як дидактичну умову вдосконалення освітнього процесу, так і пізнавальної діяльності студентів. Міжпредметні зв'язки є важливим принципом навчання, якому властива узагальненість. Дуже важливо під час накопичення знань приводити їх у певну систему, бо систематична сукупність знань, а не відірвані, непов'язані свідчення допоможуть студентам піднятися до логічних умовиводів. Інтеграція, яка є процесом створення єдиного, нерозривного цілого, базується на основі злиття елементів різних навчальних предметів і вимагає координації, узгодження навчальних програм споріднених дисциплін, ретельної розробки предметного взаємозв'язку.

Інтегрований підхід реалізується в різних формах організації навчальної діяльності, а саме: 1) традиційних курсах навчальних дисциплін, що тяжіють до міжпредметних зв'язків; 2) комплексних курсах навчальних дисциплін; 3) інтегрованих, синтетичних курсах. При певній подібності вони мають свої відмінності та особливості. Тяжіння до міжпредметних зв'язків у традиційних курсах виявляється в тенденції взаємодії дисциплін, переробці їх змісту, мети, завдань. Комплексні курси навчання являють собою поєднання елементів різних дисциплін на основі певної цілісності при збереженні сутнісної своєрідності складових елементів. Результатом формування нового, синтетичного предмета є синтетичні, інтегровані курси навчання. Дані курси, як засіб організації навчально-виховного процесу, є складовою теорії та практики міжпредметних зв'язків. Вони виникли в умовах традиційної дисциплінарної структури та являють собою найрадикальнішу форму здійснення зв'язку дисциплін аж до їх інтеграції. Вони не відміняють традиційно-предметних, а співіснують та взаємодіють із ними, відображаючи єдність процесів інтеграції та диференціації.

У наш час зростають вимоги до вищих навчальних закладів, професійних знань молодих фахівців та педагогічної майстерності викладачів. У зв'язку з цим і відбувається процес інтенсивного оновлення багатьох аспектів педагогіки, продовжуються пошуки оптимальних рішень, спрямованих на максимальну насиченість і високий ступінь засвоєння навчального матеріалу. А це, в свою чергу, вимагає подальшої розробки

теоретичних питань підвищення рівня викладання у ВНЗ, виходячи з комплексного принципу в постановці всього навчально-виховного процесу.

Значний інтерес до оптимізації методів навчання виявляє музична педагогіка: в жодній галузі науки і культури процес професійного навчання не триває так довго, починаючись, як правило, в дитячі роки та закінчуючись у ВНЗ. Особливо важливим у фаховій підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва є принцип взаємозв'язків: всі дисципліни програми мають бути органічно пов'язані між собою та доповнюватись у процесі навчання. У плані реалізації комплексного підходу до організації роботи однією з важливих умов є взаємодія дисциплін «Спеціальне фортепіано», «Обов'язкове фортепіано», «Акомпанемент», «Диригування», «Вокал» із дисциплінами музично-теоретичного циклу.

Не зменшуючи ролі аудіоносіїв для розвитку загальної культури студентів, слід визнати, що лише володіючи технікою гри, можна охопити достатню кількість музичних творів. Вчитель, який грає на музичному інструменті, співає під власний акомпанемент, є добрим прикладом для своїх вихованців.

Проблема взаємодії та взаємозв'язку дисциплін потребує вирішення важливих завдань. Взаємозв'язок музичних дисциплін повинен здійснюватись шляхом подальшого вдосконалення методів викладання і організації роботи на занятті. Бажано включення додаткових музично-пісенних творів до програм із дисциплін «Спеціальне фортепіано», «Обов'язкове фортепіано», «Додатковий музичний інструмент» без збільшення кількості навчальних годин, запланованих на кожне півріччя, що вимагатиме більш чіткого планування кожного заняття, а також певної зміни методів роботи зі студентами над усіма творами одночасно та над окремими п'єсами. В цьому напрямі однією з головних форм здійснення взаємозв'язку музичних дисциплін може стати, на нашу думку, метод «ескізного» вивчення фортепіанних творів. Не зменшуючи вимог до професіоналізму, він сприяє розширенню музичного кругозору студентів, і, таким чином, посиленню інтересу до музичних дисциплін. Внаслідок цього вивчається ще більша кількість музичних творів, збагачуються художні враження і, отже, стає активнішим засвоєння інших музичних дисциплін, що принесе безсумнівну користь у вдосконаленні майстерності студентів з фаху. Крім «ескізного» методу, на заняттях слід більше уваги приділяти ансамблевій грі, читанню нот з листа, самостійній роботі над тими творами, які розглядаються на заняттях суміжних дисциплін. Корисно було б не менше одного разу на півріччя обговорювати результати роботи у здійсненні взаємозв'язку курсу фортепіано на спільних засіданнях з кафедрами музично-теоретичного циклу. Включення списку фортепіанних творів програмного педагогічного репертуару до навчальних програм з дисциплін музичного циклу має бути співвіднесене з навчальним матеріалом дисциплін з методики музичного виховання у ДНЗ, ЗНЗ. Практичне здійснення

взаємозв'язку музичних дисциплін допомагає більш глибокому їх засвоєнню та сприяє формуванню та збагаченню в студентів певного музично-професійного фонду, поповнюючи його надбаннями світової культури.

Таким чином, інтегративні мистецькі знання повинні визначатися як цілісна сукупність відомостей з різних видів мистецтва, яка є результатом спеціально організованої художньо-пізнавальної діяльності з осягнення та узагальнення змісту та внутрішніх поліструктурних взаємозв'язків художніх явищ.

### Список використаних джерел:

1. Арчажникова Л. Г. Подготовка будущего учителя музыки / Л. Г. Арчажникова. – Советская педагогика, 1980, № 7 – 128 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 286 с.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. / – К.: Видавництво А.С.К., 2004 – 112 с.
4. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2005. – 223 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской. – Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

**Вернер О.Ю.**

*вчитель початкових класів,*

*Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 140*

*Харківської міської ради Харківської області*

## РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ОСНОВИ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Теперішній стан соціально-економічного розвитку України характеризується значними змістовими та структурно-організаційними змінами, спрямованими на формування національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір. Увага суспільства звернена на важливість і актуальність максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки її до саморозвитку, самовизначення та самореалізації.

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства, реформування початкової освіти, контингент учнів початкових класів та їх батьків зумовлюють необхідність підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. За останні роки перелік функцій вчителя початкової ланки освіти значно розширився, змінився світ дитинства, до школи приходять інші діти (більш інформовані, розкуті, але



нерідко не підготовлені до навчання і спілкування з ровесниками, з послабленою увагою, здоров'ям та ін.), яких вчити і виховувати значно складніше, ніж попередні покоління. Робота із сучасними дітьми вимагає від вчителя зміни стереотипу сприймання молодшого школяра як такого, котрий хоче в усьому слухатись учителя. Вимоги гуманізації освіти, окреслені психологами та педагогами, передбачають розвиток творчих здібностей дитини, кращих її особистісних якостей.

Аналіз досліджень, пов'язаних з проблемою творчості, творчої особистості, її творчих здібностей та творчої діяльності, дозволяє констатувати значний інтерес науковців до різних її аспектів. Формування творчої особистості вчителя досліджується в наукових працях Н.Гузій, В.Загвязинського, І.Зязюна, С.Коновець, Н.Кічук, О.Пехоти, С.Сисоєвої та ін.. Проте, незважаючи на значні здобутки у зазначеному напрямі, питання готовності майбутніх учителів початкових класів до професійно-творчої діяльності, вирішується усе ще частково. Аналіз наукової літератури показує, що в більшості наукових досліджень сконцентровано увагу на підвищенні якості підготовки вчителів до виконання професійно-педагогічних обов'язків, але недостатньо уваги приділяється творчому компоненту цієї підготовки.

Метою статті є визначення необхідності творчого ставлення вчителя початкових класів до своєї діяльності, що має ефективно впливати на підвищення якості навчання учнів.

Обираючи професію, людина, яка визначила для себе стати вчителем, не замислюється про те, як будуть проходити її уроки. Кожна людина прагне обрати улюблену професію, справу для душі, і саме це вже є запорукою майбутніх цікавих та успішних уроків. Початкова школа є підґрунтям загальних знань, вмінь, навичок та якостей учнів, що упродовж життя будуть вдосконалюватися. До першого класу діти приходять допитливі, їх все дивує. Вчитель повинен не тільки не загасити вогник цікавості у погляді учнів, але й спромогтися розпалити його ще яскравіше. Творче начало вчителя породжує у дитини живу фантазію, живу уяву. Творчість за своєю природою побудована на бажанні зробити щось, що до тебе ніким не було зроблено, або те, що десь існувало, зробити по-новому, у свій спосіб, краще. Інакше кажучи, творче начало в людини – це завжди поривання уперед, до кращого, до прогресу, до удосконалення, до прекрасного у самому високому та широкому розумінні цього поняття. Вчитель початкових класів повинен вміти дивувати своїх учнів, його образ повинен бути для дітей взірцем. Спостереження психологів доводять, що від того, наскільки вчитель початкових класів зможе зберегти мотивацію до навчання в дітей впродовж 4-х років, такою ця мотивація буде й в подальшому. Найголовнішим завданням початкової школи є навчити дитину вчитися. Саме знання, вміння, навички та якості, які будуть отримані в початковій школі, стануть фундаментом у житті кожного. Тому людина,

яка обирає професію вчителя початкових класів, повинна розуміти всю ступінь відповідальності за своє бажання: недаремно батьки в початковій школі шукають «гарного вчителя». Яким же повинен бути вчитель початкових класів? Як зробити його уроки успішними, які б були не тільки корисними, а й приносили радість кожному учню? Спроможність творчого підходу до процесу викладання, націлення вчителя на надання учням не тільки певного обсягу знань, розвитку навичок та вмінь, передбачених програмою, але й акцентування на більш важливому, а саме на пробудженні в дітях пізнавальної активності, бажанні навчатися, що є одним із першочергових завдань, які повинен вирішувати кваліфікований вчитель.

Сучасний досвід ведення уроку у школі впевнено показує, що вчитель має можливість бути справжнім творцем тільки тоді, коли увесь час пов'язує педагогічну майстерність та вміння творчо подати навчальний матеріал зі своїм багатогранним внутрішнім світом та власним ставленням до виучуваного матеріалу, який викладає. Творчий вчитель працює не тільки за інструкцією, він тягнеться до більшого і кращого, враховує сучасний динамічний світ, у якому стояти на місці не можна: можна тільки просуватися вперед або відставати. Творчий вчитель розуміє важливість нетрадиційної подачі навчального матеріалу, що є запорукою проведення так званих успішних уроків, які повинні мати завдання та матеріал, які в змозі викликати здивування й захоплення в учнів. Це можуть бути цікаві факти, дивовижне відкриття, пізнавальний досвід, незвичайний підхід до вже існуючих і, здається, звичайних ситуацій. Важливо щоб урок викликав в учнів зацікавленість, прагнення до навчання, важливо враховувати індивідуальні особливості, емоційний стан учнів. Кожен урок повинен обов'язково мати творчу основу, яка буде запорукою його успішності. Вчитель початкових класів повинен вміти розмовляти зі своїми вихованцями їхньою мовою. В дітей свій світ, свої поняття й визначення. І вчителю треба знайти такі слова й формулювання, щоб для дитини вони були зрозумілими й переконливими. Вчитель має поставити себе на місце дитини, не обмежувати її фантазію – і нетрадиційні рішення обов'язково знайдуться. А бездоганне володіння матеріалом і педагогічна імпровізація дозволять провести урок цікаво.

Кожен вчитель повинен пам'ятати: якщо урок розпочати вдало, то це буде запорукою успіху всього уроку. Для проведення успішного уроку вчитель може користуватися інформаційно-комунікаційними засобами навчання. Наприклад, за допомогою мультимедіа та комп'ютерних технологій можна легко зробити цікавим як поточний так і відкритий уроки. Для того, щоб стимулювати активність учнів вчителю треба постійно знаходити незвичайні факти з кожної теми, яких немає в підручнику. Вчитель має дивувати своїх учнів й дивуватися разом з ними. Під час уроків в практиці вчителя буде доречним застосовувати тематичні ігри. Гра створює невимушену та розкуту атмосферу, під час якої

ефективніше засвоюються й поглиблюються вже набуті знання. Йдучи на урок, вчитель повинен забути про свої особисті проблеми, він має перейматися думками та почуттями своїх вихованців, розуміти та співчувати кожному з них, вчасно приходити на допомогу, бути прикладом для наслідування. Успішний урок можна порівняти з виставою, в якій вчитель виконує різні ролі. Найголовніше завдання вчителя під час уроку – щоби в учнів (глядачів) народжувалися почуття подиву, радості спілкування, щоби уроки не тільки були провідниками на дорозі відкриттів, але й виховували душу дитини. Важлива роль в цьому належить особистості вчителя, його вмінню знайти вірний тон для кожного уроку, що є одним із найскладніших завдань підготовки вчителя в наш час. Успішний урок – це цікавий урок, лише в таких умовах можна підтримувати високу мотивацію та емоційне забарвлення уроку. Чітко продумана структура, логічність вивчаемого матеріалу, різноманітність дидактичного матеріалу, організація роботи учнів, постійні пошуки форм і методів викладання, технічне оснащення уроку сприяють більш ефективному проведенню уроків і кращому засвоєнню навчального матеріалу вихованцями.

Під час уроку вчитель повинен бути врівноваженим, спокійнішим, інакше його стурбованість перейде до дітей, що може спровокувати острах, боязливість. Урок повинен бути жвавим, емоційним, на уроці має бути цікаво та весело. Якщо в класі триватиме нервова атмосфера, діти боятимуться реагувати сміхом навіть на жарти вчителя. Ще Антуан де Сент-Екзюпері стверджував, що посмішка є робочим інструментом вчителя, але вона має бути щирою, з любов'ю до своїх маленьких учнів. Тому в початковій школі можна впевнено казати що якщо вчитель усміхнений, результативність навчання буде високою. Вчитель в змозі створювати на уроці сприятливу атмосферу, щоби дитина відчувала себе наче «вдома». Треба пам'ятати, що цікавий, успішний урок – це успішність учнів всього класу. Таким чином, як не можна зайти в одну ріку двічі, так не можна провести два однакових уроки. На творчий пошук вчителя надихають самі діти, різноманітність особистостей у кожному класі. Окрім цього, вчитель має постійно братися до ризику, опрацьовуючи увесь час нові й нові засоби навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник / Н. М. Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Гузій Н. В. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності: методичні рекомендації / Н. В. Гузій. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Кафедра педагогічної творчості. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 24 с. – Бібліогр.: С. 23-24.

3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. / В. И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. / С. О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

**Гапонова К.К.**

*студентка,*

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

## **ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНОГО МУЛЬТФІЛЬМУ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

З розвитком науки та техніки можливості подання навчальної інформації значно збільшились. Особливо це є важливим для вивчення іноземних мов. У наш час мова є найважливішим засобом спілкування, без якого неможливе існування і розвиток людського суспільства. Розширення та підвищення якості характеру міжнародних зв'язків нашої держави, інтернаціоналізація усіх сфер суспільного життя збільшують значення іноземної мови, зокрема англійської, в практичній та інтелектуальній діяльності людини. Ось чому актуальною є проблема використання автентичних відеоматеріалів, а саме автентичного мультфільму, оскільки відео на уроках допомагає підвищити якість знань та дозволяє використовувати такі чотири види діяльності на уроках: аудіювання, читання, письмо та говоріння.

Дуже часто основною проблемою є те, що учні опановують лексичні та граматичні знання і вміння, але не здатні точно зрозуміти свого співрозмовника, в результаті чого порушується спілкування між людьми, а згодом контакт між ними. Тому у сучасних умовах постає необхідність розвитку іншомовних адитивних умінь як показника здатності людини до іншомовного спілкування, обов'язковим компонентом якого є розуміння мовлення носія мови на слух. Важливою задачею є залучення школярів до культурних цінностей народу як носія мови. У досягненні цих цілей велике значення має використання автентичних матеріалів.

**Автентичні матеріали** – це “матеріали, взяті з оригінальних джерел, які характеризуються природністю лексичного наповнення та граматичних форм, ситуативною адекватністю використовуваних мовних засобів, та ілюструють випадки автентичного слововживання і які, хоча і не призначені спеціально для навчальної мети, можуть бути використані під час вивчення іноземної мови” [4, с. 16].

Для нашого дослідження найбільший інтерес представляє використання автентичних аудіовізуальних матеріалів, зокрема відеоматеріалів, у навчальному процесі. Під **відеоматеріалами (відеозаписами)** ми розуміємо “будь-яку телепродукцію (новини, інтерв’ю, ток-шоу, рекламні блоки і т. д.), а також художні, документальні, мультиплікаційні фільми, записані на плівку або цифрові носії, які можна використовувати як дидактичний матеріал з можливістю багаторазового перегляду, використання режимів «стоп» і «пауза», швидкого пошуку потрібного фрагмента” [5, с. 21].

Застосування відеоматеріалів у процесі навчання спонукає до комунікативної діяльності, яка є необхідною при вивченні іноземних мов. Зважаючи на той факт, що учні проявляють зацікавленість до відеоресурсів, які для них є найбільш цікавими, використання такого виду автентичних матеріалів може утримувати увагу досить тривалий час, знижувати рівень втомленості, і саме це підтверджує ефективність даної методики [1].

Використання відеоматеріалів виконує роль засобу гармонізації взаємин, уявлення, думок усіх учасників навчального процесу. Саме тому дана гармонізація забезпечує збереження їхнього емоційного сприйняття навчальної дійсності і реакцію на дійсність, що створює оптимальний психологічний клімат для навчання та отримання кращих результатів.

На нашу думку, найбільш доцільним є використання саме автентичних мультфільмів на уроках англійської мови в середній школі, тому що зміст та сюжет анімаційних фільмів більш сприятливі для сприйняття і розуміння учнями. Діалоги та сцени з мультфільмів не вплинуть негативним чином на учнів, а навпаки можуть містити дидактичні риси та нести повчальну інформацію [3, с. 12]. Учні у розважальній формі засвоюють англійську мову, та мають змогу наочно побачити інші паралінгвістичні засоби її вираження. Таким чином, мультфільми є більш ефективним навчальним відеоматеріалом, ніж фільми. Безумовно, мультфільм, як і будь-який інший автентичний матеріал, повинен нести повчальну функцію, охоплювати такі теми, які актуальні у повсякденному житті, з яких учні могли б винести корисну для себе інформацію [2].

Ефективність використання відео при вивченні англійської мови залежить не тільки від точного визначення його місця в системі навчання, а й від того, наскільки раціонально організована структура відеозаняття, як погоджені навчальні можливості відео із цілями навчання. Саме тому нами був розроблений план уроку для 7 класу з використанням автентичного мультфільму “*Brave*”. У методичній розробці були використані три етапи роботи з відеоматеріалами (етап перед переглядом (*Pre-watching*), етап перегляду (*While-watching*) і етап після перегляду (*Post-watching*) та відповідний комплекс вправ для засвоєння лексичного та граматичного матеріалу до кожного з них (*Guessing, True/False, Sound on/video off, Sound off/Video on, Matching, Creation of personal profiles, Performing, etc.*), які

довели доцільність та результативність роботи з автентичним мультфільмом на уроці англійської мови в середній школі.

Нами були визначені головні переваги та недоліки використання автентичного мультфільму. Серед головних переваг: діалоги та сцени не вплинуть негативним чином на учнів, а навпаки можуть містити дидактичні риси та нести повчальну інформацію; учні у розважальній формі засвоюють англійську мову, та мають змогу наочно побачити інші паралінгвістичні засоби її вираження. Також під час перегляду мультфільмів матеріал ефективно засвоюється через певні асоціації, що виникають у студентів завдяки наочності та візуалізації навчального матеріалу (при цьому засвоюється інформація, спричинена асоціаціями про акторів, тобто носіїв мови, персонажів, їх міміку, жести, зовнішність, настрій).

Незважаючи на усі переваги, при використанні автентичних мультфільмів є деякі недоліки. Перш за все, погана якість запису відеоматеріалу не зацікавить учнів та не змотивує до ефективного навчального процесу. Крім того, більшість навчальних закладів нашої країни технічно не обладнані та не пристосовані до використання відеоматеріалів (відсутнє обладнання, яке необхідне: телевізори, або комп'ютери, DVD-програвачі, колонки).

Таким чином, використання автентичного мультфільму на уроці англійської мови є ефективним засобом розвитку умінь аудіювання, та полікультурної компетенції учнів, допомагає розвинути навички говоріння, збагатити словниковий запас учнів, розвинути увагу, пам'ять, та змотивувати до вивчення англійської мови.

### **Список використаних джерел:**

1. Баженова Л. П. Мотиваційна база формування вмінь аудіювання / Л. П. Баженова, С. С. Кулезньова // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2010. – № 8 – С. 348-352.
2. Бігич О. Б. Мультфільм на уроці іноземної мови / О. Б. Бігич // Педагогіка. Сучасні методи викладання. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/32\\_PVMN\\_2011/Pedagogica/5\\_97547.doc.htm](http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Pedagogica/5_97547.doc.htm)
3. Кричевська К. С. Прагматичні матеріали, що знайомлять учнів з культурою і середовищем іноземної мови / К. С. Кричевська // Іноземні мови в школі. – 1996. – № 1. – С. 12-14.
4. Носоновіч Є. В. Критерії автентичного навчального тексту / Є. В. Носоновіч, Р. П. Мильруд // Іноземні мови в школі. – 1999. – № 2. – С. 13-20.
5. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка / Е. Ильченко // Английский язык. – 2003. – № 9. – С. 21–22.
6. Stempleski S. Video in action. Recipes for using video in language teaching / S. Stempleski, B. Tomalin // University Press, Cambridge, 1993. – 173 p.

**Глуздовська В.В.**

*вчитель,*

*Козелецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 3*

## **ПРИНЦИПИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ – БАТЬКИ І ДІТИ**

Особистість учня формується і розвивається під впливом багатьох факторів: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, внутрішніх і зовнішніх, незалежних і залежних від волі та свідомості людей, які діють стихійно або відповідно до певних цілей, мети виховання. При цьому сам учень не є пасивною особою, а виступає як суб'єкт власного формування і розвитку.

Однією з вічних проблем педагогіки було підвищення ефективності цілеспрямованого виховного впливу на людину, а це може забезпечити лише науково організоване виховання.

Кожна епоха як досить тривалий проміжок історичного часу має свої ознаки: спосіб виробництва, державний і суспільний лад, культурні надбання, спосіб і стиль життя. Нашому поколінню випало жити на зламі епох – періоді становлення та розвитку незалежної демократичної України. Нова ідеологія освіти, затверджена в Конституції України, повинна працювати на процес державотворення, становлення народу України як політичної нації. Нова філософія виховання утверджує погляд на особистість як найвищу цінність суспільства.

Сучасне життя та розвиток суспільства виокремлює такі основні принципи виховання:

- Індивідуальний і диференційований підхід у вихованні потребує: глибоке і всебічне знання й урахування індивідуально-психологічних особливостей вихованців; визначення вихованцям задач відповідно до їхніх особистісних характеристик; постійного аналізу результатів виховної роботи; своєчасне внесення коректив у методику виховання з урахуванням особливостей кожного конкретного учня.

- Принцип виховання в групі і через колектив потребує: визначати перспективи розвитку групи; формувати гордість за свій колектив, вміння підпорядкувати особисті інтереси спільним; забезпечувати єдність і згуртованість активу класу; підтримувати усе перспективне, поширювати його на усю групу і закріплювати у вигляді традицій; вміло підтримувати силу групової думки в боротьбі з негативними явищами.

- Виховання в процесі діяльності орієнтує на: заохочення розумної ініціативи й активності учнів; чергування їхньої діяльності з культурним, змістовним відпочинком; вимогливе відношення до недоліків діяльності вихованців, повагу до праці.

- Принцип поєднання високої вимогливості до вихованців із повагою до їхньої особистої гідності і турботою про неї вимагає: принципове і

послідовне пред'явлення до школярів вимог, що відбивають інтереси суспільства і діяльності; домагатися усвідомлення ними необхідності виконання вимог суспільства; не допускати в роботі з дітьми елементів формалізму, попуску і дріб'язкової опіки; виявляти повагу до кожного з них, піклування про задоволення їхніх запитів.

- Опора на позитивне в особистості і групі орієнтує на: вивчення і знання кращих позитивних індивідуальних і соціально-психологічних якостей вихованців; підхід до них з оптимізмом і глибокою вірою в силу виховання; уміле використання сили позитивного прикладу; спонукання дітей до наполегливого і цілеспрямованого самовивчення і самовиховання; залучення до таких видів діяльності, що дозволяють їм проявити себе з кращого боку і викликають впевненість у своїх силах і можливостях.

- Принцип єдності, узгодженості, спадкоємності у вихованні вимагає єдності поглядів усіх вихователів на завдання виховання; досягнення єдності стилю в роботі й однакової вимогливості усіх вихователів до школярів; спільних зусиль громадськості та сім'ї у вихованні; узгодженої лінії вихователів стосовно окремих учнів.

Свідомість дитини формується поступово в процесі життя і, насамперед, засобами самого життя. Тому педагогу, щоб домогтися позитивного результату у вихованні, потрібні не тільки методи прямого впливу, але і непрямий, опосередкований, довгостроковий вплив на свідомість і звичну поведінку дітей шляхом цілеспрямованого духовного насичення всіх областей їхнього життя.

У останні роки поширюються специфічні методи виховання як окремих рис особистості, так і методи сприяння її психологічному зростанню, які використовують високопрофесійні практичні психологи – соціально-психологічний тренінг, ділові ігри, аналіз ситуацій, моделювання і т. ін.

Спільна робота школи і родини ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки: пріоритетності сімейного виховання, громадянськості, демократизму, гуманізації взаємин педагогів і батьків, ретроспективності, педагогізації батьків.

1. Принцип *пріоритетності* підкреслює величезне значення сім'ї у фізичному й духовному становленні особистості й суспільства. Родинне виховання є природною і постійно діючою ланкою виховання. У сім'ї закладається основа особистості: її світогляд, національна самобутність, моральність та інші важливі якості і властивості. Тому без докорінного поліпшення родинного виховання не можна домогтися значних змін у суспільному вихованні підростаючих поколінь.

2. Принцип громадянськості ґрунтується на усвідомленні педагогами і батьками місця кожної сім'ї у суспільно-державній системі. Родина є основою держави. Родина, рід, родовід, народ – поняття, що розкривають природний шлях розвитку кожної дитини, формування її національної свідомості й громадянської зрілості [2]



3. Принцип *демократизму* означає встановлення партнерських взаємин між школою і сім'єю у вихованні дітей. Сьогодні батьки можуть брати участь у вирішенні тих питань, до яких традиційно їх не допускали, – вибору предметів для навчання, визначення обсягів їх вивчення, складання навчальних планів, зміни термінів і тривалості навчальних семестрів і канікул, вибору профілю школи, виробленню внутрішкільних статутів, розробці системи заходів по забезпеченню дисципліни, праці, відпочинку, харчування, медичного обслуговування школярів, системи заохочень і покарань тощо.

Основну роботу з батьками школа проводить через батьківські об'єднання, які мають різні назви – батьківські комітети, ради, конгреси, асоціації, асамблеї, президії, клуби і подібне. Кожне з таких об'єднань має свій статут (положення, регламент, план), яким визначаються головні напрями діяльності, права та обов'язки учасників виховного процесу. У багатьох випадках складається єдиний план спільної діяльності сім'ї, школи і громадськості. А там, де перейшли до більш тісної інтеграції шкільного і сімейного виховання, створюються комплекси "школа – родина".

4. Принцип *гуманізації* взаємин педагогів і батьків. Він спрямовує класного керівника, вчителя, на:

а) дії і заходи, які зміцнюють і підвищують авторитет батьків. Єдиновірною нормою взаємин педагогів і батьків є взаємна повага. Обмін досвідом, порада та спільне обговорення, єдине рішення задовольняють обидві сторони, розвивають у них почуття власної відповідальності, громадянського обов'язку;

б) прояв довіри до виховних можливостей родини, підвищення рівня її педагогічної культури і активності у вихованні;

в) педагогічний такт, неприпустимість грубого втручання в життя сім'ї;

г) життєстверджуючий, оптимістичний настрій у вирішенні проблем виховання, опору на позитивні якості дитини, сильні сторони родинного виховання, орієнтацію на успішний розвиток особистості.

5. Принцип *ретроспективності* (лат. retro – назад, spectare – дивитись) орієнтує на осмислення і використання історичного досвіду виховання в українській родині. Цей досвід повинен використовуватись, насамперед, для виховання поваги і відданості своїм батькам, сім'ї, родині; для шанування культу предків, традицій і звичаїв народу; розуміння і відчуття духовної єдності поколінь; формування національної гідності і честі, основ вселюдської і народної моралі, готовності до праці в умовах ринкових відносин, повноцінного естетичного, фізичного та інтелектуального розвитку.

6. Принцип *педагогізації* батьків передбачає, що одним із головних завдань школи залишається організація і здійснення педагогічного всеобучу.

Форми і методи роботи вчителя, класного керівника з батьками бувають індивідуальними і колективними. Провідна роль належить індивідуальним формам роботи: відвідуванню сім'ї учня, пропаганді сімейного виховання, виконанню батьками педагогічних доручень, педагогічним консультаціям [1; 45].

Звертаючи увагу на вищесказане, слід зазначити, що гармонійний розвиток учнівської особистості не може відбуватися без безпосередньої участі батьків. Свідоме ставлення до навчання, суспільства та своєї безпосередньої ролі в цьому суспільстві виникає лише за сприяння оточуючих, рідних, близьких.

### **Список використаних джерел:**

1. Методика воспитательной работы в начальных классах. О.С.Богданова, В.И.Петрова. – М.: Просвещение, 1980.
2. Докукіна О.М. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім'ї // Початкова школа. – 1997. – № 5. – С. 17-21; № 6. – С. 6-14.

**Днєстрова В.Є.**

*студентка,*

*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

### **ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

На даний час найбільш актуальною метою навчання англійської мови є досягнення аудитивної компетенції для подальшого розуміння та спілкування з носіями цієї мови. У зв'язку з цим також важливо надати учням наочне уявлення про життя, культуру, мовні реалії англійськомовних країн. Сформуванню аудитивної компетенції поза мовним середовищем – досить складна задача. У цих цілях велике значення має використання у викладанні англійської мови автентичних матеріалів, зокрема відеоматеріалів.

Під автентичними прийнято розуміти матеріали, які створюються носіями мови для своїх співгромадян, і надалі без будь-якої обробки та адаптації застосовуються в навчальному процесі, який орієнтований на комунікативний підхід до навчання іноземної мови поза мовним середовищем [1, с. 67].

Дейв Вілліс виділяє наступні переваги застосування відеоматеріалів у навчанні [4, с. 17]:

1. приміщення не вимагає затемнення, таким чином, контакт викладача з учнями носить безперервний характер;

2. при перегляді відеоматеріалу можна виконувати різні вправи, наприклад, на основі стоп-кадру або перегляду епізоду без звуку;

3. відеоматеріали легко використовуються при різних видах роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної.

Згідно педагога І. В. Терехова, автентичні відеоматеріали, які використовують в навчальному процесі, мають помітний потенціал реалізації основних принципів навчання [2, с. 10]:

1. принцип комунікативної і міжкультурної спрямованості;
2. принципи наочності та доступності;
3. принцип врахування вікових особливостей учнів;
4. принцип стимулювання і розвитку мислення учнів;
5. принцип свідомої активності учнів;
6. принципи поєднання різних методів і форм навчання в залежності від завдань і змісту навчання та відповідності методів і прийомів цілям навчання;
7. принцип зв'язку теорії з практикою.

Специфіка реалізації даних принципів полягає в наступному [2, с. 11]:

1. Застосування відеоматеріалів в навчанні створює мовне середовище в навчальних умовах, їх перегляд являє собою природну комунікацію, ознакою якої виступає мовна поведінка в певній соціальній ситуації.

2. Відеоматеріали демонструють мовну поведінку носіїв мови та супутні йому екстралінгвістичні фактори через візуальний ряд, роблячи його більш наочним і доступним для розуміння. Також доступність матеріалу забезпечується сучасними форматами носіїв, які оптимізують роботу з відеоматеріалом.

3. Існують різноманітні відеоматеріали, орієнтовані на людей різного віку, безліч сучасних англomовних відео адресовані молодіжній аудиторії і охоплюють широку тематику.

4. Стимулювання і розвиток мислення здійснюється за допомогою вибору різноманітних завдань до відеоматеріалів.

5. Відеоматеріал, вибраний з урахуванням потреб учнів, викликає їх особисту зацікавленість в його перегляді та виконанні наступних завдань.

6. Передбачається поступовий перехід від інтенсивної роботи з відеофрагментами під час уроку до екстенсивного перегляду відеоматеріалів вдома, від домінуючої ролі викладача, який спочатку знайомить учнів із зразками мовної поведінки носіїв мови, з їх подальшим аналізом і виконанням завдань на розпізнавання і відтворення, до самостійної роботи учнів по знаходженню зразків, їх аналізу та використанню в творчих завданнях.

7. Методика організації навчального процесу заснована на теоретичному осмисленні учнями особливостей мовної поведінки англomовних людей, розвитку уміння його сприймати і інтерпретувати, імітації і тренуванні зразків в ситуаціях рольового спілкування і наступне

застосування отриманих знань при професійному, академічному та міжособистісному спілкуванні з носіями мови.

І.А. Щербакова в книзі «Кіно в навчанні іноземним мовам» стверджує: «повсякденний педагогічний досвід застосування відеоматеріалів говорить про те, що відео, будучи досить інтенсивним зовнішнім подразником, викликає продуктивну умовно-рефлекторну діяльність і, отже, є потужним і ефективним засобом, сприяючим швидшому та якісному придбанню знань і навичок» [3, с. 23].

Отже, перегляд відеоматеріалів у процесі навчання пропонує великі можливості для розвитку умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності, відеоматеріали надають навчальному процесу максимальну комунікативну спрямованість, крім того, це один з найприємніших способів вивчення англійської мови і формування аудитивної компетенції учнів. Відеоматеріал, відповідний навчальній програмі, економить час, допомагає викладачеві глибше і зрозуміліше викладати матеріал, більш активно зацікавлювати студентів об'єктом досліджуваного питання, спонукаючи їх до подальшої самостійної роботи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Жоглина Г. Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 1998. – С. 67.
2. Терехов И. В. Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Тамбов, 2011. – С. 10.
3. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам. – Минск, 1984. – С. 23.
4. Willis D. The potentials and limitations of Video // Video-applications in ELT. Oxford: Pergamon Press, 1983. – P. 17

**Михайленко О.А.**

*аспірант,*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

### **ПОНЯТТЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ СТРАТЕГІЇ ЯК СКЛАДОВОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Дослідженню стратегій перекладу, їх характеристики, методів та способів перекладу присвячували свої праці багато лінгвістів, серед яких Алексєєва І.С., Виноградов В.С., Ілюхин В.М., Комісаров В.Н., Нелюбин Л.Л., Рецкер Я.І., Сдобніков В.В., Швейцер А.Д., Chesterman A., Lorsch W., Venuti L. Проте, хоч цей напрям досліджень постійно розвивається, але

немає однаковості в інтерпретації поняття «перекладацькі стратегії». Саме потреба у конкретизації його визначення та недослідженість певних аспектів і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Розглядати стратегічну компетенцію, при формуванні її у майбутніх перекладачів, на нашу думку варто як невід'ємну складову перекладацької компетенції. У свою чергу, перекладацька компетенція об'єднує як рецептивну компетенцію розуміння, так і продуктивну компетенцію формулювання; життєвий досвід перекладача; ідіоматичне володіння мовою перекладу: осмислення тексту, який перекладається; вибір та втілення стратегії перекладу; визначення функціональної перспективи висловлювання, що спрямоване на адекватну передачу комунікативного наміру й достатній ступінь комунікативної ефективності. Перекладацька компетенція включає особливе «перекладацьке» володіння двома мовами; здатність до «перекладацької» інтерпретації вихідного тексту; володіння технологією перекладу; знання норм даного стилю і жанру тексту; знання перекладацьких норм, що визначають стратегії мови перекладу; певний мінімум фонових знань [2, с. 243-244]. Саме ці чинники впливають на формування та зміст поняття перекладацької стратегії.

Перекладацька стратегія – програма перекладацьких дій [5]; метод виконання перекладацького завдання, що полягає в адекватній передачі з іноземної мови на мову перекладу комунікативної інтенції відправника, з урахуванням культурологічних та особистісних особливостей оратора, базового рівня, мовної надкатегорії та підкатегорії [1]. Стратегія перекладу – це програма здійснення перекладацької діяльності, що формується на основі загального підходу перекладача до виконання перекладу в умовах певної комунікативної ситуації двомовної комунікації, яка визначається специфічними особливостями цієї ситуації і метою перекладу, а також визначає характер професійної поведінки перекладача в рамках певної комунікативної ситуації [3, с. 172].

Т.В. Пастрик виділяє три групи перекладацьких стратегій: 1) конативні стратегії, які виражають спрямованість на адресата взаємодії з урахуванням змісту та функцій спілкування і спрямовані на визначення смислового наповнення вихідного тексту та здійснення впливу на читачів тексту перекладу, задуманого автором оригіналу; 2) особистісні перекладацькі стратегії – закономірності когнітивної обробки інформації (сприймання, інтерпретація та породження), які визначаються рисами характеру перекладача; 3) когнітивно-лінгвістичні стратегії ґрунтуються на лінгвістичних та текстових знаннях перекладача: знання про когнітивну, емоційну, естетичну інформацію та особливості її вербалізації.

Е.Г. Поломских та В.В. Барсукова виділяють чотири етапи стратегії при роботі з перекладом: 1. Орієнтаційно-аналітичний етап: знайомство з оригіналом, його прочитання і розуміння, його змістовий і лінгвістичний аналіз, збір зовнішніх даних про текст. 2. Етап планування перекладацької

діяльності та імовірного прогнозування результатів перекладу. 3. Операційний етап: безпосереднє здійснення перекладу. 4. Етап контролю та оцінки: редагування перекладу і його прагматична адаптація до умов існування в культурі, яка приймає [4, с. 8].

Висновок. Отже, аналіз наукових джерел, присвячених поняттю перекладацької стратегії, дав можливість визначити, що перекладацька стратегія інтерпретується як шлях досягнення певних перекладацьких цілей, які ставить перед собою перекладач. Перекладацьку стратегію розглядають як процесуальне явище: етапи та способи діяльності перекладача у вирішенні конкретних завдань перекладу для досягнення основної мети – створення тексту оригіналу, який зберігає функціональні домінанти тексту оригіналу, які вважаються критерієм еквівалентності перекладу.

Перекладацькою стратегією пропонуємо називати етапи та способи діяльності перекладача, алгоритми перекладацьких дій, спрямовані на розв'язання локальних та глобальних проблем перекладу тексту задля досягнення певних перекладацьких цілей, а саме – створення тексту перекладу, еквівалентного в комунікативно-прагматичному плані тексту оригіналу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Илюхин В. М. Стратегии в синхронном переводе: на материале англо-русских и русско-английских комбинаций перевода: дис. ... канд. филол. наук / В. М. Илюхин. – М.: Моск. лингв. ун-т, 2000. – 206 с.
2. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
3. Сдобников В. В. Стратегия перевода: общее определение // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Выпуск № 1 / 2011. – С. 166-172.
4. Стратегии перевода (теоретические основы модуля): учебный модуль для слушателей специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» / сост. Е.Г. Поломских, В.В. Барсукова; Перм. ун-т. – Пермь, 2009. – 255 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

**Шовкова Т.А.**

*аспірант,*

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка*

## **МІЖМОВНА ТА ВНУТРІШНЬОМОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Німецька мова багата на конструкції суб'єктивної модальності – конструкції, які виражають суб'єктивну оцінку реальності висловлювання з позиції того, хто говорить.

Основними засобами вираження суб'єктивної епістемічної модальності в німецькій мові є *модальні слова*: *wahrscheinlich, vielleicht, scheinbar, angeblich, vermutlich, mutmaß, möglicherweise*, та інші; *синтаксичні групи*: *aller Wahrscheinlichkeit nach, im Grunde, meiner Meinung nach* та інші; *вставні модальні речення*: *soviel ich annehmen kann...*; *модально-підсилювальні частки*: *doch, denn, schon, nun, mal, einmal*; *модально-обмежувальні частки*: *ja, bloß, nur*; *граматичні форми Futurum I Indikativ* (для вираження невизначеності, гіпотетичності): *Der General kam nicht. «Er wird uns bei sich erwarten», meinte Le Bas.*; *граматичні форми Futurum II Indikativ* (з семантикою припущення, ймовірності): *Er wird gestern schon abgefahren sein.*; *граматичні конструкції dürfen, können, müssen, mögen, sollen, wollen + Infinitiv 1/ Infinitiv 2*; *Konditionalis* припущення: *Heute würden sie es nicht mehr wagen!*; *Konjunktiv I непрямої мови*: *Man teilt mit, er sei hier*; *складнопідрядні речення*: *Ich vermute (glaube, meine)/Es ist möglich, dass das Mädchen krank ist [1; 5; 6; 7; 8; 9].*

Перед нами постає завдання охарактеризувати явища інтерференції при вивченні ГКСМ (граматичних конструкцій суб'єктивної модальності), які є актуальними з погляду педагогічної граматики.

У сучасній лінгвометодиці інтерференцію класифікують за такими критеріями: а) за джерелом (міжмовна та внутрішньомовна інтерференція); б) за галуззю дії (фонетична, лексична, граматична інтерференція); в) за ступенем урахування мовцем диференційних ознак нерідної мови (наддиференціація, недодиференціація, реінтерпретація розбіжностей); г) за формами вияву (явна, прихована інтерференція) [3, с. 6]. Основними типами інтерференції О. Козаченко виділяє *наддиференціацію* (учень «вносить» до іноземної мови невласиві для неї диференційної риси рідної мови), *недодиференціація* (учень не «вносить» до іноземної мови притаманних їй диференційних ознак, бо вони відсутні в рідній мові), *реінтерпретація розбіжностей* (тлумачення диференційної ознаки іноземної мови відповідно до закономірностей структури рідної мови) [3, с. 6].

Оскільки, навчання іноземної мови в юнацькому віці здійснюється через призму раніше засвоєної системи, опосередкованої між мовою і світом речей, вивчення іноземної мови розглядається не як формування нової мисленнєвої бази, а засвоєння нового мовного коду, що повинен взаємодіяти з уже наявним у свідомості людини кодом рідної мови [2; 4], то студенти, вивчаючи іноземну мову, мають вплив рідної мови в усіх мовних аспектах та видах мовленнєвої діяльності, стикаються з міжмовною інтерференцією.

У сучасній методиці навчальний матеріал поділяють на:

- *ізоморфний* (однаковий в обох мовах): наприклад, значення часів в індикативі, семантика ступенів порівняння, значення форм наказового способу тощо;

- *частково ізоморфний*: наприклад, функціональна семантика форм кон'юнктива, семантика співвідношення ядерних і периферійних значень прийменників у німецькій та українській мовах тощо;

*аломорфний* (немає відповідників у рідній мові): наприклад, артикль, особливості вживання зворотного займенника, порядок слів, який визначає граматичні значення компонентів речення.

Граматичні конструкції суб'єктивної модальності належать до аломорфних, оскільки вони: а) в українській мові не мають аналогічних граматичних конструкцій і перекладаються описово, б) форми Futurum I та Futurum II належать до частково аломорфних явищ, оскільки вони, хоч і мають модально немарковані аналоги та еквіваленти в українській мові, проте їм властива ще й інша семантика – модально-суб'єктивна, яка не характерна українському майбутньому часу.

ГКСМ не мають прямих еквівалентів в українській мові, а їхніми аналогами є описові конструкції, які не завжди мають між собою чітке розмежування граматичної семантики. Тому студент у продуктивному мовленні намагається спрощувати висловлювання, вживаючи замість означених структур просто модальні слова (що є типовим явищем недодиференціації), а при рецептивному мовленні студент тяжіє до калькувального сприйняття конструкції (модальному дієслову надає ядерного модального значення, а інфінітив перекладає інфінітивом) – явище реінтерпретації.

Складність опанування ГКСМ зумовлена ще й внутрішньомовною інтерференцією, яка спричинена попереднім опануванням студентами «прямих» значень модальних дієслів, форм футурума і перенесенням цих знань на модальні конструкції, не надаючи їм суб'єктивної модальності у процесі рецепції.

У ГКСМ модальні дієслова зазнають граматикалізації, тобто втрачають своє первинне лексичне значення і набувають граматичних відтінків суб'єктивної модальності [1; 5; 6; 7; 8; 9]. У німецькій мові існує також градація ступеня припущення. Так, у порівнянні з дієсловами *dürfen*, *können*, *müssen* припущення, виражене дієсловом *mögen*, характеризується менш впевненим



характером, ніж з *müssen* і *dürfen*, але більш впевненим, ніж припущення, виражене дієсловом *können*. Конструкції з дієсловом *dürfen* виражають припущення з більш високим ступенем упевненості, ніж конструкції з дієсловами *können* і *mögen*, але більш низькою, ніж з *müssen*.

Отже, під час навчання ГКСМ німецької мови маємо вплив міжмовної та внутрішньомовної граматичної інтерференції на ступені недодиференціації та реінтерпретації. До зони найвищого впливу інтерференції потрапляють такі граматичні референти суб'єктивної епістемічної модальності німецької мови: Futurum I Indikativ (для вираження гіпотетичності), граматичні форми Futurum II Indikativ (з семантикою припущення, ймовірності), граматичні конструкції *dürfen*, *können*, *müssen*, *mögen*, *sollen*, *wollen* + Infinitiv 1/ Infinitiv 2, інфінітивні конструкції *scheinen*, *glauben* + *zu* + Infinitiv I / Infinitiv II, оскільки вони не мають еквівалентів в українській мові, а їхніми аналогами є описові конструкції, які не завжди мають між собою чітке розмежування граматичної семантики, модальні дієслова, які зазнають граматикалізації, і набувають граматичних відтінків суб'єктивної модальності та виявляються в структурно зв'язаному граматичному комплексі, так як в німецькій мові, на відміну від української, існує градація ступеня припущення.

### Список використаних джерел:

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков, – М.: Владос, 2004. – 288 с.
2. Богородицкая В. Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского глагола): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения: германские языки”/ В. Н. Богородицкая. – М., 1974. – 37 с.
3. Козаченко О. М. Методика подолання лексичної інтерференції в польському мовленні студентів філологічних факультетів вищих закладів освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання польської мови” / О. М. Козаченко. – К., 2000. – 16 с.
4. Маруневич Б. М. Методика навчання лексико-граматичного аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Маруневич Божена Михайлівна. – К., 1995. – 168 с.
5. Шендельс Е.И. Практическая грамматика немецкого языка. Для I-III курсов институтов и факультетов иностр. яз. – Учебник. – 2-е изд., испр. – М.: Высш.школа, 1982. – 400 с.
6. Fabricius-Hansen C., Oddleif Leirbukt Modus, Modalverben, Modalpartikeln / Cathrine Fabricius-Hansen, Ole Letnes, Oddleif Leirbukt. – WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2002 – 177 S.
7. Fritz Thomas A. Grundlagen der Modalität im Deutschen (erschienen in: Aspekte der Verbalgrammatik (Germanistische Linguistik 154). Hg. v. Ludwig M. Eichinger/Oddleif Leirbukt. Wiesbaden, 2000. – S. 85-104.
8. Harden Theo Die Subjektive Modalität in der zweiten Sprache. – Frankfurt/M., Bern, 1983. – 183 S.
9. Müller Reimar, Reis Marga Modalität und Modalverben im Deutschen. Hamburg: Buske 2001. – 318 S.

**Ямшинська Н.В.**

*викладач,*

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут»*

## **РОЛЬ ГРУПОВОЇ РОБОТИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

Демократичні перетворення в суспільстві, бурхливе проходження економічних, соціально культурних процесів, поява нових характеристик сучасної цивілізації, призвели до обґрунтування нових потреб у системі освіти. Сьогодні більше уваги придіється формуванню у випускників вищих навчальних закладів навичок міжособистісного спілкування, що сприятиме становленню поведінки у професійній сфері. Всі ми знаємо, що формування особистості, побудова міжособистісних відносин відбувається під час навчання в школі і продовжується в університеті, тому ми повинні чітко усвідомлювати, як важливо правильно організувати навчально-виховний процес на заняттях в учбовому закладі. У сучасній педагогічній науці існує поняття гуманізації та гуманітаризації навчально – виховного процесу. На сучасному етапі розвитку в освіті виникла необхідність внесення суттєвих змін в процес взаємодії як викладача із студентами, так і між студентами самими під час опанування тієї чи іншої дисципліни. Гуманізація є ключовим елементом нового педагогічного мислення, що стверджує про полісуб'єктну суть процесу освіти.

Взаємодія викладачів і студентів у педагогічному процесі вищої школи визначається як взаємний вплив учасників навчального процесу, під час якого здійснюється їхній взаєморозвиток. В умовах, коли авторитарно-дисциплінарний підхід змінює концепція особистісно зорієнтованої освіти, дедалі більше простежується тенденція розглядати студентів як самостійних суб'єктів навчання, здатних вчитися не за примусом, а добровільно, за власним бажанням та вільним вибором.

Витоки появи поняття про суб'єкт-суб'єктні взаємини наявні у західній гуманістичній психології ХХ ст.. Проблема ролі навчального співробітництва досліджувалась як у нашій країні, так і за кордоном (В. Андрієвська, В. Рубцов, А. Маркова, Л. Айдарова, В. Ляудіс, Б.Кричевський, В. Ядов, Д. Фельдштейн, Т. Лоннікова) [3].

Педагогічний процес є одним із видів взаємодії суб'єктів. Взаємодія характеризується, насамперед, тим, що ті, хто взаємодіють, взаємно впливають один на одного – усвідомлено й несвідомо, вербально і невербально. Викладач здійснює на своїх студентів не тільки навчальний вплив, він також впливає на них своєю особистістю, духовністю, емоційністю, отримуючи від них відповідний відгук, пов'язаний з їхніми індивідуально-особистісними особливостями й емоційним станом у певний момент.

Говорячи про роль педагогічного, навчального співробітництва, потрібно враховувати його основні аспекти: 1) взаємодія “викладач – студент”, 2) взаємодія “студент – студент”(у парах чи трійках), 3) загальногрупова взаємодія студентів у навчальному колективі, 4) взаємодія “викладач – викладацький колектив” у системі міжпредметних зв’язків.

Гуманістично орієнтована взаємодія педагога і студентів під час навчання іноземної мови у ВНЗ буде більш ефективною, якщо навчально-виховна робота:

- емоційно насичена;
- організована як спільна творча діяльність викладача і студента, в ході якої максимально враховуються і реалізуються інтереси кожної особистості;
- заснована на діяльній активності студентів, що передбачає наявність мотивації до навчання, усвідомлення значущості процесу отримання знань;
- надає студентам вільний вибір способів і форм пізнання матеріалу з урахуванням наявних потреб, умінь і навичок;
- враховує специфіку предмета "іноземна мова" як особистісно орієнтованої дисципліни і пропонує варіативність його змісту з акцентом на гуманістичні цінності [2].

Взаємодія на уроках іноземної мови – це узгоджена діяльність по досягненню спільних цілей і результатів, за рішенням учасниками значущою для них проблеми або завдання. Взаємодія є одним з основних способів активізації саморозвитку і самоактуалізації особистості. Таку ефективну взаємодію можуть забезпечити парні або групові форми організації навчання на заняттях з іноземної мови. Керуючи навчальною діяльністю, викладач налагоджує контакти, спонукає до активної роботи, будує роботу з таким розрахунком, щоб кожен виконував вказівки викладача, вступав у контакт з ним і колективом групи.

Потреба у спілкуванні спонукає студентів до активної участі у групових видах роботи, особливо це має позитивний наслідок при вивченні іноземної мови. Лише колективне спілкування може сприяти формуванню комунікативних навичок, що є основною метою навчання мови.

Робота в парах викликає активність учнів при дотриманні деяких умов:

- а) студенти самостійно вибирають собі мовних партнерів в залежності від теми розмови;
- б) кожен студент отримує конкретну мовну завдання – відповісти на питання, переконати співрозмовника, заперечити, уточнити, доповнити та ін.;
- в) викладач поперемінно включається в розмову тієї чи іншої пари, але обов’язково тактовно, підтримуючи бесіду, не порушуючи її постійними виправленнями мовних помилок.

Спільна нетривала робота студентів, що практикується при парній організації в структурі практичного заняття, дає позитивні результати. Однак, організовуючи парну роботу, викладачеві слід враховувати, що об’єднувати в пари потрібно студентів, що володіють різними навчальними можливостями,

при цьому один з них повинен відрізнятися відповідальним ставленням до навчання. Спільна робота двох слабовстигаючих студентів не дає позитивного результату.

При організації роботи студентів в групі слід пам'ятати, що кількість студентів в групі не повинна перевищувати 3-4 людини. У кожній групі призначається консультант (лідер), який здійснює керівництво діяльністю групи.

Науковці виділяють 5 факторів, які повинні враховуватись під час організації групової роботи студентів:

1. Взаємозалежність. Кожен студент розуміє, що успіх роботи групи на занятті залежить особисто від нього і досягається тільки в тому випадку, якщо кожен студент впорався із завданням. Студенти підтримують один одного, ефективно розподіляють ролі, переконуються в тому, що інші студенти в групі зрозуміли матеріал, кожен студент групи може отримати додаткові бали за те, що всі студенти в групі впоралися із завданням добре.

2. Облік індивідуальних здібностей. Група повинна знати, хто з студентів потребує додаткової допомоги, підтримки та допомагати такому студенту.

3. Соціальні навички. Студенти повинні навчатися також і навичкам спілкування між собою, що особливо стосується не товариських студентів, навичкам прийняття рішення і т.п.

4. Груповий аналіз. Виділяється час, для того, щоб студенти могли обговорити, наскільки ефективно вони працювали в групі, визначити причини неефективної роботи і методи її поліпшення [1].

Групова форма навчання висуває високі вимоги до викладача, що здійснює управління навчальною роботою. Насамперед він повинен добре володіти дисципліною, досконало освоїти методику визначення завдань для групової роботи студентів, спрямовувати діяльність груп, виділяючи ключові положення, акцентуючи увагу на найголовнішому в досліджуваному матеріалі, стежити за співпрацею студентів в різних групах. За часом групова форма роботи повинна займати на занятті 5-10 хвилин.

Прикладом організації спільної діяльності можуть бути наступні форми занять:

1. Змагання між студентами або групами студентів (олімпіада, конкурс, вікторина); 2. Дискусія; 3. Круглий стіл; 4. Конференція; 5. Рольова або ділова гра; 6. Бере участь у форумах, чатах; 7. Кейс-метод.

Нові завдання, що стоять перед викладачем іноземної мови на сучасному етапі вимагають від нього перегляду деяких питань організації уроку іноземної мови, його змісту, методів і прийомів навчання. Предметом уваги і творчого пошуку повинні стати, перш за все, комунікативна спрямованість уроку, посилення його виховно-освітнього і розвиваючого потенціалу. Знання особистості кожного студента і врахування його індивідуальних здібностей, рівня розвитку і навченості є обов'язковою умовою ефективного навчання.

**Список використаних джерел:**

1. Кускова С.В. Принципы гуманизации взаимодействия педагога и студента в процессе обучения иностранному языку. На соискание научной степени кандидата педагогических наук. Мурманск, 2003. – 160 с.

2. Глазун М. А., Головина Т. А. Теория и методы обучения студентов в группах на занятиях по иностранному языку // Сборник научных трудов SWorld по материалам международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2011» 20-27 декабря Одесса, 2011. – С. 43-45

3. Онуфрієва Л.А. Особливості навчання і викладання німецької мови професійного спрямування на немовних спеціальностях ВНЗ у сучасних умовах / Л.А.Онуфрієва // «Wschodnie partnerstwo – 2013». – Volume 15. Filologiczne nauki: Materiały IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Przemysl. Nauka i studia, 2013. – С. 63-66.

## **КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

**Груленко Є.В.**

*студентка,*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

### **ВИМОГИ І МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ, ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ**

Використання наочних методів навчання під час навчально-виховного процесу у корекційній школі є невід'ємною частиною якісного засвоєння знань учнями. Розумово відсталі діти, внаслідок притаманних їм психофізіологічних особливостей, лише з наочним підкріпленням краще отримують уявлення про об'єкти і явища, на основі яких формуються поняття, а також здійснюються розумові операції.

Методи навчання розумово відсталих учнів – це способи озброєння їх системою знань, умінь і навичок, потрібних для самостійного життя, трудової діяльності, способу корекції вад; їх психічного, зокрема пізнавального розвитку, формування особистості, громадянського світогляду і соціальної поведінки. Наочні методи навчання – група до якої можна віднести методи, за допомогою яких учні отримують знання, сприймаючи натуральні об'єкти та явища або їх зображення; до цієї групи методів належать демонстрація (картин, ілюстрацій, екранних засобів, дослідів), безпосередні спостереження навколишньої дійсності [4, с. 19].

Над проблемою використання наочних методів навчання працювали такі науковці як Л.С. Виготський, Е. Сеген, Ж. Ітар, Ж. Філіпп, Ж. Поль – Бонкур, Р. Вайс, О.М. Леонтьєв, К.К.Грачева, А.І. Капустін та багато інших.

Питання наочності в навчанні багатогранне і невичерпне. Видатні педагоги-класики Я.А. Коменський, Г. Песталоцці, К.Д. Ушинський, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та інші, значну увагу приділяли наочності і її функціям в навчально-виховній діяльності. Саме їх ідеї здійснили значний вплив на свідомість Ж. Ітара, Е. Сегена, І. Гугенбюля. Наочне навчання визначалось пріоритетним, панували теорії сенсуалізму, згідно з якими головним у вихованні був розвиток моторики і відчуттів як важливих факторів у пізнанні світу.

Б. Меннель виступав за різноманітність в використанні методів і прийомів роботи з учнями допоміжної школи, зв'язок викладання з життям, з дитячим досвідом, максимальною конкретизацією матеріалу, що вивчається. Для дитини важлива не кількість знань, а вміння їх використовувати.

Неодноразово повертаючись до питання використання наочності Л.С.Виготський відзначав, що надмірне використання наочності у допоміжній школі гальмує розумово відсталих учнів, змушує іти вчителя шляхом найменшого супротиву, не навчати, а лише пристосовуватись до відсталості учня. Дійсно, керуючись в своїй роботі виключно лише наочними методами навчання ми перешкоджаємо розвитку абстрактного мислення учня, яке по суті ніщо не може замінити. Не допустимим Лев Семенович вважав, просте споглядання наочності учнями, адже під час будь якої роботи з наочними методами необхідно перш за все проаналізувати той чи інший предмет, зробити його таким чином доступним для учнів [3, с. 26].

Ще ефективніше під час ознайомлення з наочністю задіяти якомога більшу кількість аналізаторів для повнішого сприйняття. Важливо також аналізувати процеси, які учень спостерігає, наприклад, на картині, адже внаслідок конкретності мислення задум автора розумово відсталим учням може бути не зрозумілим. Для розумово відсталих дітей велику складність становить розуміння зображених на сюжетних малюнках виразних рухів (міміки і пантоміміки). В порівнянні з учнями масової школи, їм важко на таких малюнках вловити настрій і характер героїв, внаслідок конкретності мислення і неможливості сприймати цілий сюжетний ряд [1, с. 106].

Хоча і варто пам'ятати, що наочність найбільш легкий і зручний шлях для засвоєння тих чи інших знань, разом з тим значно зменшує потребу в самостійному мисленні, знімає з дитини обов'язок переосмислення і адаптування здобутого досвіду для себе. Дитина звикає до отримання порційних, перероблених і адаптованих знань.

Правильне розуміння методу наочності полягає не в його абсолютизації, а в забезпеченні візуального сприймання і активного мислення, стимулювання мовленнєвої діяльності учнів в роботі з наочним матеріалом. Л.С.Виготський виступав не проти самого методу наочності, а проти неправильного його використання, такого використання, яке б сприяло гальмуванню мислення.

В своїх роботах А.Н. Леонт'єв відмічав, що функції наочності можуть бути різними: в одних випадках вона виступатиме носієм образу, а в інших слугує опорою внутрішніх дій, які має здійснити учень під керівництвом вчителя. Основним в навчанні є динаміка змінних функцій наочності: від сигнально-інформаційної до носія образу, до функції опори внутрішніх розумових дій. Наочність виконує не лише функції стимулювання, пуску пізнавальної діяльності, але і функцію початкової конкретизації образу, що виникнув.

П.К. Анохін вважає, що саме якісна видозміна функцій наочно-образного матеріалу, його проектування на зону найближчого розвитку, що формується, забезпечує умови випереджуючого відображення, пришвидшує процес її трансформації на новий рівень актуального розвитку, програмуєчи

при цьому навчання розумово відсталих на можливо високому рівні труднощів [2, с. 30].

Застосування наочності в корекційних закладах освіти сприяє:

1. Чуттєвому ознайомленню і осмисленню школярами навчального матеріалу, забезпечують глибоке розуміння змісту шляхом активної участі мислення.

2. Запам'ятовуванню і подальшому безпомилковому застосуванню отриманих знань на практиці.

3. Формуванню в учнів організації і планування діяльності.

4. Корекції і розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, моторики.

5. Вихованню допитливості, спостережливості, охайності, вмінню працювати в колективі та естетичному розвитку.

Виходячи з усього зазначеного вище ми пропонуємо наступні вимоги до використання наочності в допоміжній школі:

1. Наочні матеріали повинні відповідати меті і змісту уроку.

2. Посібники мають бути доступними і складені з врахуванням вікових особливостей і психофізичного розвитку розумово відсталих школярів.

3. Наочні засоби для всіх класів повинні виготовлятися із чіткою структурою, з картинками, з написами, які легко запам'ятати, написаними великим кеглем.

4. Наочні матеріали мають бути художньо виконаними, яскравими, з доцільно використаною кольоровою палітрою. Забезпечувати безпеку здоров'я вчителя і учнів. Тобто дотримання естетичних та санітарно-гігієнічних вимог.

5. Зміст посібників не має бути перенасиченим інформацією, має містити 1-3 об'єкти і не включати різномірної інформації.

6. Під час опрацювання наочності варто проаналізувати кожну її частину (прочитати чи дати назву таблиці, встановити головну і другорядну інформацію і т.д.) з багаторазовим закріпленням і повторенням змісту.

7. Обов'язковим є попередня підготовка до сприймання нової наочності через систему вправ з формування базових знань про предмети, властивості і будову наочних посібників.

8. Наочні засоби потрібно постійно ускладнювати.

9. Враховувати індивідуальні та вікові особливості школярів.

10. Для найкращого засвоєння інформації потрібно проводити роботу з зорового, слухового, тактильного сприймання, пам'яті, мислення, моторики, а також активації розумово відсталих учнів, вихованню спостережливості, охайності.

11. Найважливішою вимогою до використання наочності з метою систематизації об'єктів та явищ, що вивчаються, слід вважати демонстрацію декількох зображень предмета, у яких різні несуттєві ознаки поняття, проте зберігаються суттєві. Учні вчать порівнювати, таке порівняння ілюстрацій



є не просто компонентом сприймання, а продуктивним мисленнєвим актом, оскільки в результаті його здійснення виникає нове знання, не подане у сприйманні.

12. Посібник на уроці варто вивішувати лише тоді, коли починається безпосередня робота з ним. Потім вчитель повинен поставити ряд запитань, які б давали йому інформацію про сприйняття учнями наочного об'єкта, узагальнити інформацію в своїй розповіді, не забуваючи повідомити розумово відсталих учнів про натуральні розміри об'єкта.

Отже, цілеспрямована і диференційована робота з наочністю сприяє формуванню чуттєвого і осмисленого сприймання, активізації мовлення, вміння розуміти словесну інструкцію і співвідносити її з власною діяльністю, розвитку послідовності і точності операцій.

### **Список використаних джерел:**

1. Безрукова Е. З. К вопросу о понимании сюжетных картинок учащимися вспомогательной школы / Безрукова Е. З. – М: Просвещение, 1968. – 150 с.
2. Гаврилушкина О. П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей / Гаврилушкина О. П. [Кн. для учителя]. М.: Просвещение, 1991. – 94 с.
3. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся во вспомогательной школе / Капустин А. И. – М.: Прометей, 1989. – 210 с.
4. Стадненко Н. М. Развитие мышления учащихся во вспомогательной школе в процессе обучения // Дефектология. – М. – 1984. – № 5. – С. 18-20.

### **Попелюшко Р.П.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології та педагогіки,  
Хмельницький національний університет*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

В сучасних умовах розвитку суспільства і нашої держави зокрема, удосконалення шляхів соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями є однією з головних педагогічних завдань. Сприйнятливість особистості до виховних впливів забезпечується наявністю достатнього рівня розвитку її свідомості, почуттів, характеру та навичок поведінки.

Людина розвивається у взаємодії та під впливом оточуючого світу, тобто засвоює та відтворює культурні цінності і соціальні норми, що і є результатом її соціалізації, а також саморозвитку та самореалізації в тому оточенні, в якому вона перебуває.

Аномалії розвитку дітей з обмеженими функціональними можливостями своєрідно впливають на формування соціальних зв'язків дітей, на розвиток їхніх пізнавальних можливостей та трудової діяльності. Перш за все, спостерігається значна ізольованість дитини від дитячого колективу. У цих дітей виявляється надмірна несміливість, сором'язливість, недооцінювання власних сил, можливостей, свого місця серед оточуючих.

Одним з найактуальніших питань сьогоденної системи освіти є позитивна інтеграція дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі.

Необхідно зазначити, що кожна країна має свій досвід спеціального навчання цих дітей і пройшла різний шлях до інтеграції їх у загальноосвітній школі.

Якщо говорити про те, яку категорію дітей слід вважати дітьми з особливими освітніми потребами, то можна визначити такі категорії як: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку» та «діти-інваліди».

При розгляді даних понять, необхідно зупинитися на визначеннях, які дає ЮНІСЕФ, та їх тлумаченні. Так, у практиці цієї установи поширене «діти-інваліди» (або діти з обмеженими можливостями). Воно застосовується до тих дітей, у яких діагностовано середні або складні порушення функцій організму. Але існує й інше визначення – «особливі освітні потреби», що «діагностуються у дітей з легшими станами, які можуть бути не виявленими до початку шкільного віку, і, насамперед, визначаються як порушення здібностей у навчанні» [3, с. 57].

В умовах існування двох освітніх систем – загальноосвітньої масової і спеціальних шкіл – проведення межі між їхніми контингентами ставить у нерівні умови всіх тих дітей, які більшою чи меншою мірою потребують кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги, адже «в одній школі працюють фахівці з корекційної педагогіки та психології, застосовують реальні засоби допомоги дитині з тими чи іншими порушеннями (відповідна програма і методика навчання), а у загальноосвітній тим часом, крім задекларованого, але малодієвого індивідуального підходу до дітей із труднощами у навчанні та з особливостями поведінки нічого запропонувати не можуть» [3, с. 58].

Незаперечно позитивним в інтеграції спеціальної і масової школи і пріоритетним для реалізації, є:

- наближення загальноосвітнього навчального закладу до місця проживання дитини з особливими освітніми потребами, позбавлення її відірваності від сім'ї та ізоляція в замкненому середовищі дітей з такими самими проблемами;

- зближення двох освітніх систем – єдиний шлях забезпечення корекційною допомогою усіх тих дітей, які її різною мірою потребують [1].

Об'єднуючою ідеєю для пошуку і впровадженню більш досконалої освітньої системи стосовно дітей з психофізичними проблемами мусить виступити їх соціальна реабілітація як головна мета спеціальної і загальної освіти. Досягнення цієї мети на науково та психолого-педагогічному рівнях потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних засобів, нової структурної організації, розробки чітких нормативів на всіх етапах навчання і розвитку школярів з психічними та фізичними вадами. Лише своєчасне розв'язання всіх цих складних проблем забезпечить оптимальні умови навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку з тим, щоб сприяти найкращій їх підготовці до самостійного активного суспільного життя.

Для спрямування уваги в русло згаданих проблем виокремимо основні показники нинішньої кризової ситуації у спеціальній та загальній освіті:

- соціальне маркування дитини з особливостями психофізичного розвитку як дитини з дефектами;
- штучна ізоляція дитини з проблемами у навчанні в особливому соціумі;
- жорсткість і безваріативність форм одержання освіти у системи спеціальних установ;
- майже повне виключення сім'ї з процесу навчання і виховання дітей з психічними і фізичними вадами [1].

Гуманне ставлення до дітей з обмеженими функціональними можливостями та дітей, з особливими освітніми потребами має стати точкою відліку і для вирішення державою відповідних патронажно-захисних проблем, і для вдосконалення психолого-педагогічного навчально-виховного процесу в інклюзивних закладах та загальноосвітніх школах.

Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку, лише тоді буде оптимальною, коли школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя, коли особистісно-центроване навчання повністю витіснить навчання дефектоцентроване.

В процесі спільного навчання діти з обмеженими функціональними можливостями усвідомлюють, що вони засвоюють систему учбових умінь, знань і навичок спільну з учнями масової школи: читання, письмо, рахунок тощо. Відмінність же полягає в оригінальності тих предметно-навчальних операцій, на основі яких формуються ці вміння. Така операційна нетотожність не повинна пов'язуватись у свідомості школяра з почуттям його малоцінності, а, навпаки, це має межувати десь з його виключністю. Вже сама своєрідність організації інклюзивної освіти свідчить про творчий характер навчання школяра з певними вадами. Суб'єктивний ступень творчого компоненту такого учня вищий від аналогічного ступеня дитини без вад.

У учня з особливостями психофізичного розвитку розуміння того, що йому визначений інший, більш складний шлях розвитку, має набути особистісного смислу. І, що важливо, він повинен досягти таких соціальних

стандартів, які адекватні нормальному типу. За такого підходу в школярів з розумовими та сенсорними вадами значно підвищуватиметься соціальна позиція й рівень самооцінки.

У нашій країні, щоб хоч якось впроваджувати включення у світовий процес інтеграції дітей згаданої категорії, пішли легшим, але найменш ефективним шляхом. Практично це виявилось у навчанні дітей з особливими освітніми потребами (за згодою чи вимогою батьків) у масовій загальноосвітній школі, де для них не створено жодних умов [3].

Проте, наше суспільство далеке від розв'язання цієї проблеми. Альтернативою до ізоляції людей з обмеженими можливостями від суспільства, на нашу думку, є створення у звичайних школах та університетах умов для навчання таких дітей (інклюзивний підхід). Зокрема для дітей зі збереженим інтелектом, які не потребують спеціального навчання, але мають вади опорно-рухового апарату і труднощі з пересуванням – необхідно збудувати пандуси, облаштувати ліфти, спеціально обладнати кабінети, спортзали, поставити зручні меблі. Для дітей із вадами зору можна створити інклюзивні класи у звичайній школі. Це дасть змогу враховувати їх індивідуальні особливості в навчанні й водночас сприятливе спілкування зі здоровими дітьми [2].

Отже, у висновку варто зауважити, що процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та дітей, з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови:

- навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб і розвитку;
- можливість дитини відвідувати навчальний заклад, живучи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину;
- розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації.

Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками психолого-педагогічного процесу.

### **Список використаних джерел:**

1. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник. – К: А.С. К., 2012. – 308 с.
2. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання // Соціальний педагог. – 2008 – № 3. – С. 42-46.
3. Усенко О. Упровадження інклюзивної освіти [Текст]: на базі середньої загальноосвітньої школи / О. Усенко // Директор школи, ліцею, гімназії: Всеукр. наук.-практ. журн. – 2010. – № 5. – С. 57-60.

**Шибецька В.В.**

*студентка,*

*Науковий керівник: Кравець Н.П.*

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психокорекційної педагогіки,*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

## **РОЛЬ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ**

Традиційно головним інститутом виховання дитини є сім'я. Те, що людина набуває в дитячі роки в родині, вона зберігає протягом усього життя. Родина – це той світ дитини, де закладаються основи її особистості. Саме із сім'ї дитина несе в доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємин між людьми. Родина – мікросоціум, в якому дитина не тільки живе, але в якому формується її особистість.

Народження дитини з порушенням розумового розвитку впливає на різних батьків не однаково, і частіше є сильним психологічним стресом. Деякі батьки відмовляються від такої дитини і лишають її в пологовому будинку. Але більшість батьків знаходять в собі сили, щоб повернутися до буденного життя і зайнятися вихованням дитини [2, с. 45].

Дослідженням виховання розумові відсталої дитини в сім'ї, міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей з порушенням інтелекту, проблем, з якими стикаються такі сім'ї, психолого-педагогічної допомоги таким сім'ям присвячено праці С. Д. Забрамної, В. В. Ткачової, А. І. Захарова, О. М. Мастюкової, Т. Г. Богданової, Н. В. Мазурової, Н. М. М'ясищева, О. А. Стребелевої та інших. О. М. Мастюкова виділила кілька типів реагування батьків на появу дитини з порушенням розумового розвитку: 1. прийняття дитини; 2. реакція заперечення; 3. реакція надмірного захисту, протекції, опіки; 4. приховане емоційне неприйняття дитини; 5. відкрите емоційне неприйняття, відштовхування дитини [1, с. 67].

Підсвідоме відкидання дитини виявляється у відсутності інтересу до неї, недостатній взаємодії з нею. Батько чи мати, які підсвідомо «відкидають» свою дитину, можуть епізодично допускати з нею грубе поводження, а іноді й фізичні покарання. Особливо несприятливий вплив на розумово відсталу дитину можуть мати такі форми психологічного відкидання, які змушують дитину думати, що вона «погана», «негідна батьківської любові та уваги». У цих випадках у дитини формується знижений фон настрою, знижена самооцінка, невпевненість у собі, пасивність.

Несприятливий вплив на формування особистості розумово відсталої дитини робить і надмірна опіка її батьками. Багато батьків, шкодуючи свою дитину, відчувають неусвідомлене почуття провини перед нею, надмірно

опікують і пестять її, прагнуть все зробити за неї, попередити кожне її бажання. У цих випадках діти ростуть пасивними, несамостійними, невпевненими в собі, егоцентричними. Для них характерна психічна і особливо соціальна незрілість, яка охоплює всі сфери діяльності дитини і перешкоджає її соціальній адаптації.

Особистісне прийняття або неприйняття батьками порушення у розвитку дитини впливає на визначення ними тактики виховання, що в свою чергу позитивно чи негативно відбивається на особистості дитини.

Ми спостерігали чотири тактики виховання в родині та відповідні їм типи сімейних стосунків: диктат, опіка, «невтручання», співпраця. Кожен з цих типів має свої особливості і по-різному впливає на формування особистості дитини з розумовою відсталістю.

Диктат проявляється у систематичному пригніченні батьками ініціативи і почуття власної гідності у дитини. Батьки, які віддають перевагу погрозам, насильству і примусу, стикаються з опором дитини, котра реагує на це обманом, негативізмом, грубістю, гнівом, ненавистю. В цьому випадку відбувається руйнування багатьох якостей особистості: самостійності, почуття власної гідності, ініціативності, віри в свої можливості.

Опіка в сім'ї проявляється в надмірній турботі про дитину, в надмірному контролі за всім її життям. Вона призводить до пасивності, несамостійності та безвідповідальності дитини. Подорослішавши, такі діти нікого не поважають і вимагають виконання всіх своїх примх.

Тактика «невтручання» полягає в тому, що батьки є пасивними при вихованні дитини. Їх мало цікавить чи має дитина в чомусь успіхи і як вона розвивається.

Співпраця передбачає опосередкованість високими моральними цілями особистісних взаємин між батьками та дитиною. Так долається егоїстичність, несміливість, пасивність, інертність інтересів, дій дитини.

Для дитини з порушеннями розумового розвитку, крім спеціального навчального закладу, сім'я є тим осередком, де відбувається корекція розумового, фізичного та емоційного розвитку, де формується особистість і закладаються основи соціальної адаптації до подальшого суспільного життя, де закладаються певні знання для створення власної сім'ї. Спрямовані і узгоджені виховні методи батьків учать дитину розкутості: вона вчиться керувати своїми діями та вчинками, відповідно до моральних норм, у неї формується система цінностей. Розбіжності у виховних методах та особистісних взаєминах батьків не дають дитині зрозуміти і осмислити, що добре, а що погано. Дуже велике значення має позитивна поведінка дорослих, яка є для дитини зразком наслідування.

Важливим є те, що батьки у вихованні спираються на трудове виховання, яке починається з розв'язання найпростіших завдань з самообслуговування та допомоги іншим членам сім'ї. Не менш важливим є систематичний розвиток основних санітарно-гігієнічних навичок, а

також ввічливої, культурної поведінки в сім'ї, на вулиці, в громадських місцях. Важливе значення мають регулярні заняття з дитиною, які розвивають її пізнавальну діяльність: спостереження за предметами і явищами довкілля, малювання, ліплення, читання доступних дитячих книг, вправи з розвитку мовлення. Батьки, які виховують дітей з порушеннями інтелекту радяться з лікарем-психоневрологом, щодо необхідних оздоровчих і корекційних заходів (режим, водні процедури, гімнастика). З моменту, коли розумово відстала дитина пішла до школи, в родині здійснюється робота щодо закріплення знань і навичок, отриманих дитиною в школі.

Гармонійний розвиток особистості дитини залежить від стилю стосунків у сім'ї. Коли між батьками порушується злагода, коли батьки сваряться і до того їй кажуть, що це через неї, дитина не відчувається впевнено й повноцінно. Звідси з'являються дитяча тривога, страхи, негативізм, невпевненість у собі. Дитині дуже важливо знати як дорослі до неї ставляться. Позитивне або негативне ставлення збоку дорослих формує самооцінку. Дитина, у якої занижена самооцінка, живе в сім'ї, де батьки часто сварять її або ставлять перед нею завищені вимоги. Крім того дитина, котра бачить, що батьки часто сперечаються, звинувачує в цьому себе, відчуває, що не відповідає їхнім сподіванням. В результаті цього самооцінка теж знижується.

З іншої сторони у дитини з інтелектуальною недостатністю може бути і завищена самооцінка. Вона виникає тоді, коли батьки не приймають і не визнають для своєї дитини ніяких обмежень. Виховують її так, ніби вона у всьому найкраща. Але згодом, коли дитина входить в соціум – то розуміє, що не така як всі і що не все їй вдається успішно. Такі події для дитини з інтелектуальною недостатністю стають стресом і спотворюють формування її особистості.

Ми вважаємо, що позитивні психоемоційні стосунки між членами сім'ї сприяють зміцненню родини, допомагають членам сім'ї з повагою ставитись один до одного та до власної дитини, хоч вона і має порушення розумового розвитку, а також обрати правильну тактику виховання такої дитини.

Особистість розумово відсталого дитини формується тоді, коли мати і батько долучаються до проведення занять з дитиною, отримують радість і задоволення від спілкування з нею, навчаються розуміти її потреби, почуття, прагнення, навчаються відмічати найменші досягнення своєї дитини та радіти їм, використовують заохочення, а не постійні покарання і заборони. Коли батьки розуміють, що їхня дитина має власний потенціал розвитку, здатна до самостійного проведення дозвілля, до покращення власних комунікативних здібностей. Це сприяє гармонійності сім'ї, запобігає формуванню надмірної прив'язаності дитини до матері і сприяє особистісному розвитку дитини, оскільки вона відчувається самостійнішою зі своїми власними уподобаннями.

На нашу думку, родина відіграє одну з провідних ролей у вихованні дитини з порушенням розумового розвитку. Лише в психологічно благополучній сім'ї така дитина отримує те, що їй необхідно для входження в соціум і для подальшого життя: розвиток потенційних можливостей та здібностей, отримання певних навичок у поведінці, побуті, сімейному житті.

Проте для того, щоб в родині відбувався розвиток особистості розумово відсталої дитини, необхідна психологічна підтримка та корекційна робота як з дитиною, так і з батьками.

Батьки розумово відсталих учнів потребують цілого ряду спеціальних рекомендацій з приводу сімейного виховання своїх дітей, адже вони не можуть задовольнятися лише власною практикою, їм необхідні спеціальні знання, щоб виховний вплив на дитину давав максимальний ефект. Тому спеціальні заклади освіти для розумово відсталих дітей покликані здійснювати дефектологічну освіту батьків розумово відсталих дітей, надавати їм корекційну допомогу та підтримку з метою забезпечення повноцінного всебічного розвитку їхніх дітей.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мастюкова О. М. Они ждут нашей помощи / О. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. - М.: педагогика, 1991. – 150 с.
2. Солодянкина О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье: практическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва: АРКТИ, 2007. – 90 с.



# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Бакало О.М.**

*аспірант,*

*Національний авіаційний університет*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (НА ПРИКЛАДІ НАЦІОНАЛЬНОГО АВІАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)**

Технічні і інженерні науки, зокрема інформаційні технології, – це один з найпопулярніших напрямків на глобальному ринку міжнародної освіти.

Технічний фах здобуває майже 20 % від усієї кількості студентів-іноземців у світі. За цим показником технічні спеціальності поступаються лише бізнес-освіті, яка є лідером за кількістю іноземних студентів.

За статистичними даними, в Україні найбільшим попитом серед іноземних студентів користуються медичні і технічні спеціальності. 25 % (понад 16 тис.) іноземних студентів здобувають медичну освіту, а 20 % (понад 13 тис.) – вивчають технічні науки. Менш популярними є економічні і гуманітарні факультети українських університетів [2].

Національний авіаційний університет є найбільшим авіаційним вищим навчальним закладом України. Історія підготовки фахівців авіаційної галузі для іноземних держав розпочалася в Київському інституті цивільної авіації ще у 1949 році. Першими іноземними студентами стали 7 громадян Китайської Народної Республіки і Монгольської Народної Республіки, які навчалися на механічному факультеті. У 1977 році наказом Міністра цивільної авіації СРСР у Київському інституті інженерів цивільної авіації було відкрито підготовчий факультет для іноземних громадян. У 1987 році підготовчий факультет інституту був визнаний одним з десяти кращих на території колишнього СРСР.

На сьогодні в Національному авіаційному університеті здобувають освіту понад 1000 іноземних громадян з 47 країн світу. Вони навчаються на підготовчому відділенні, у профільних інститутах денної форми навчання, в Інституті заочного та дистанційного навчання, в Інституті післядипломного навчання і в аспірантурі університету. Найбільшою популярністю серед іноземних студентів денної форми навчання користуються: Аерокосмічний інститут (факультет літальних апаратів і механіко-енергетичний факультет), Інститут економіки і менеджменту (факультет економіки і підприємництва), Інститут міжнародних відносин, Інститут аеронавігації, Інститут аеропортів. Іноземні громадяни обирають такі спеціальності: «Авіація та космонавтика», «Комп'ютерна інженерія», «Економіка і підприємництво», «Менеджмент»,

«Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», «Архітектура», «Електронні апарати», «Радіотехніка».

Здобуття освіти за цими спеціальностями потребує відповідної загальнонаукової підготовки. Більшість студентів-іноземців розпочинають своє навчання у Національному авіаційному університеті з підготовчого факультету, де здійснюється навчання за такими напрямками: інженерно-технічний, інженерно-економічний; економічний; гуманітарний; медико-біологічний. Технічний профіль навчання включає вивчення української мови і дисциплін природничого та загальнотехнічного циклу: математики, фізики, хімії, креслення, основ інформатики і обчислювальної техніки. Метою підготовки є оволодіння системою знань, умінь і навичок, необхідних при вивченні суміжних та професійно-орієнтованих дисциплін у вищих навчальних закладах технічного профілю.

Особливості складу розуму і відсутність мовного чуття у студентів технічних спеціальностей ускладнюють вивчення української мови. Студентам вищих технічних навчальних закладів властиві такі характеристики, які перешкоджають опануванню іноземної (у даному випадку – української) мови: напруженість, стриманість, замкненість. Вони не люблять брати участь у діалогах, рольових іграх, надаючи перевагу письмовим формам роботи. До цього додаються також національні і індивідуальні характеристики.

Особливістю пропедевтичної підготовки іноземних студентів до навчання є те, що рівень їхніх знань доволі часто не відповідає вимогам, які висуваються до студентів вищих навчальних закладів України. У зв'язку з цим вивчення дисциплін природничого та загальнотехнічного циклу є важливим для:

- 1) вивчення мови предмету;
- 2) заповнення прогалін у знаннях студентів, які виникають через розбіжності у програмах українських і національних шкіл;
- 3) вивчення студентами деяких розділів курсу заново, у разі недостатньої підготовки.

Результатом навчання на підготовчому відділенні за технічним профілем є готовність до навчання у вищому технічному навчальному закладі. Як зазначають Ігнатюк О.А., Сладких І.А., формування готовності студентів-іноземців до навчання у вищих технічних навчальних закладах – це формування низки якостей різнобічно освіченої творчої особистості, професійно компетентної, здатної продовжувати освіту засобами нерідної мови в іншомовному соціокультурному середовищі в умовах технічного ВНЗ. Структурними компонентами готовності є: мотиваційна готовність, адаптаційна готовність, теоретична готовність, практична готовність [1].

За умови успішного закінчення підготовчого відділення іноземні студенти зараховуються на навчання за обраною спеціальністю. Вони навчаються у групах з українськими студентами.

Ефективній фаховій підготовці у вищому навчальному закладі сприяють такі фактори: мотивація до навчання, усвідомлення правильності професійного вибору, успішність освоєння освітньої програми, задоволення освітнім процесом, комфортність умов навчання. Під час навчання іноземних студентів на цей процес впливають також: адаптованість до нового освітнього середовища, освоєння мови країни навчання як засобу спілкування і мови предмету як необхідної умови розуміння нового матеріалу.

Таким чином, можна виділити 2 основні етапи підготовки іноземних студентів у вищому технічному навчальному закладі: навчання на підготовчому відділенні та основний період навчання за обраною спеціальністю. Кожен з цих етапів має свої особливості, врахування яких сприяє ефективній організації системи навчання іноземних студентів.

Особливостями пропедевтичної підготовки у вищому технічному навчальному закладі є: необхідність вивчення української мови та мови предмету, повторення шкільного курсу дисциплін природничого та загальнотехнічного циклу та вивчення деяких тем заново (через розбіжності у програмах українських і національних шкіл та недостатній рівень підготовки студентів). Навчання на підготовчому відділенні відбувається за умов адаптації до нового освітнього і соціокультурного середовища, що значно ускладнює цей процес.

Основний період навчання іноземних студентів пов'язаний з такими особливостями: значним обсягом нового матеріалу, який складно засвоїти через недостатнє знання української мови; необхідністю адаптуватися до нових форм навчання (лекції, семінари, лабораторні роботи) і нової системи оцінювання (кредитно-модульна система); виникненням труднощів через необхідність входження у новий колектив (в одній групі можуть навчатися представники різних країн і українські студенти).

### **Список використаних джерел:**

1. Ігнатюк О. А. Сутність поняття "готовність студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах" / О. А. Ігнатюк, І. А. Сладких // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Т. 173, Вип. 161. – С. 38-44.
2. Лозовий В.С. "Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти". Аналітична записка: [Електронний ресурс] / Лозовий В.С. // Серія «Гуманітарний розвиток». – № 13. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1695/>

**Клєба А.І.**

*викладач кафедри інформатики,  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
Харківської обласної ради*

## **ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ, ВМІННЯ ТА НАВИЧКИ ВИХОВАТЕЛЯ ДЛЯ ПОБУДОВИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасне соціально-економічне та політичне життя нашої країни породжує проблеми не тільки економічного та політичного характеру, але й соціального. Одне з них – питання виховання і навчання дітей у сучасних умовах, які постійно змінюються. Важко не погодитись з думкою багатьох науковців та практиків, що сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, педагоги-новатори, здатні вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, нестандартне, генерувати нове.

Нинішній стан розвитку й реформування системи освіти характеризується орієнтованістю на кожную особистість, розкриття її задатків і можливостей, спрямованістю на захист інтересів дитини. Особливо вагомого значення це набуває на першому етапі соціального становлення особистості, у період здобуття дітьми суспільної дошкільної освіти.

На думку О. Кононко, сучасний вихователь – це передовсім педагог-новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Саме такий вихователь дивиться на освіту як на процес розширення можливостей компетентного вибору дитиною змісту, місця, тривалості, партнерів, матеріалів для своїх занять; створення умов для її саморозвитку, прояву сутнісних сил; пошук педагогічних технологій побудови розвивального способу життя дошкільника; формування в нього основ особистісної культури; створення виховного середовища [2].

Технологічні знання та вміння вихователя складають базу професійної позиції вихователя з його орієнтацією на особистісно-орієнтовану модель педагогічної взаємодії.

Поняття "Професійна позиція педагога-вихователя" визначається Н.Є. Щурковою [4] як розташування вихователя в просторі фізичної та духовної взаємодії з вихованцем по відношенню до вихованця як центральному об'єкту виховного процесу; як система інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних відношень до педагогічної дійсності та педагогічної діяльності. При цьому пріоритетною є гуманістична професійна позиція вихователя, яка характеризується розташуванням вихователя по відношенню до дитини в просторі їхнього фізичного та духовного впливу,

коли дитина для вихователя виступає у своїй головній соціальній ролі Людини, яка не залежить від віку, рівня розвитку, характеру, успішної діяльності, здібностей, статевої та соціальної належності. Саме ця позиція відповідає особистісно-орієнтованій моделі педагогічного впливу.

Особливість цієї моделі, на думку В. Маралова, І. Бучилової, О. Клепцової, є відношення між вихователем та вихованцями, які побудовані на основі взаємсприйняття та взаємопорозуміння [3]. Самореалізація особистості вихователя являється умовою для самореалізації особистості вихованця, а успішне особистісне зростання вихованця є стимулом для самовдосконалення вихователя.

Особистісно-орієнтована модель впливу має наступні характеристики:

- мета – забезпечити почуття психологічної захищеності – довіру дитини до миру, радість існування (психологічне здоров'я); формування особистості (базис особистісної культури); розвиток індивідуальності дитини;

- способи спілкування – розуміння та прийняття особистості дитини, яке засноване на формуванні у дорослих здібності стати на позицію дитини, врахувати його точку зору та не ігнорувати його почуття та емоції;

- тактика спілкування – співробітництво;

- позиція вихователя – виходить із інтересів дитини та перспектив його подальшого розвитку як повноцінного члену суспільства.

Педагогічна взаємодія – фактор успішності діяльності дітей, тобто, причина, яка обумовлює міру розвитку дитини, що вступає у взаємодію з педагогом-вихователем. Там де немає педагогічно обумовленого впливу, не створюється педагогічно доцільної взаємодії. Н. Щуркова називає педагогічний вплив основоположною категорією в педагогіці виховання, одиницею взаємодії вихователя з дітьми. Характер педагогічного впливу, який визначає суть наступної взаємодії з вихователем-педагогом, виконує роль важливого фактора особистісного розвитку дитини.

У даний час в рамках технології інформаційно-комунікативної педагогічної діяльності велика увага приділяється процесу розробки інформаційно-мовного впливу.

Вплив – це цілеспрямований процес руху інформації від одного учасника спілкування до іншого. Якщо зрозуміла мета, а виконання мовного впливу відповідає характеру змісту фрази, то вплив, як правило, доходить до адресата. Якщо ж залежність ця порушується, то вплив може виявитися неефективним, тобто інформація не доходить до її одержувача або приймає спотворені форми, що і породжує різні непорозуміння, стресові ситуації. Д. Белухін відмічає, що мовний вплив повинен бути зрозумілим вихованцям, він повинен бути мотивованим усім ходом педагогічного впливу, і тоді вихованці охоче будуть на них відгукуватися [1].

Побудована на технології особистісно-орієнтованого впливу дидактика направлена на розвиток самоцінних форм активності дітей різного віку, що реалізується в трьох напрямленнях:

- розвиток пізнавальних прагнень – встановлення певного балансу між прагненням дитини до вільної діяльності та різними обмеженнями та заборонами;

- розвиток емоційних прагнень – створення емоційного середовища, яке являється основою для розвитку пізнавальної, довільної, вольової сфер особистості, емпатійних процесів.

Особистісно-орієнтована взаємодія складає основу педагогічно-виховної взаємодії.

Педагогічну взаємодію можна визначити як взаємний вплив вихователів та дітей один на одного, в результаті чого здійснюється процес їх особистісного зросту та змін.

У процесі педагогічно-виховної взаємодії здійснюється декілька активів:

- спілкування в його трьох складових: комунікативній, перцептивній та інтерактивній;

- побудова відношень, які проявляються у когнітивному, афективному та поведінковому аспектах;

- навчання та виховання, які зачіпають зміни у всіх сферах особистості.

Однак, не кожна взаємодія, як відмічає В.Маралов призведе до особистісних змін: по-перше, вона повинна здійснюватися тривалий час або бути достатньо інтенсивним, по-друге, зміни можуть відбуватися тільки на рівні одного із суб'єктів взаємодії; по-третє, при несприятливих умовах такі зміни можуть носити і негативний характер [3, с. 10-11].

Вихователю змушений враховувати особливості дитини в педагогічному впливі: об'єктом виступає дитина як потенційний так і суб'єкт, який розвивається, усвідомлює, оцінює та свідомо реагує на вироблений вплив.

Засобом педагогічно-виховного впливу являється в першу чергу психофізичний апарат вихователя, тобто сам вихователю. До цього відноситься голос, пластика, міміка, поза, зовнішній вигляд вихователя.

Вплив вихователя будується у контексті сучасних комунікативних досягнень, тому форма впливу є найважливішою процесуальною його стороною.

Говорячи про технологічну сторону діяльності вихователя, Н.Щуркова виділяє основні професійні вміння вихователя, які забезпечують високий рівень взаємодії дорослого та дитини: звернення вихователя, привітання до дітей, судження з приводу майбутньої діяльності, інформаційне повідомлення, постановка проблеми, питання, інструкція, оцінка діяльності, аналіз того, що відбувається, педагогічна підтримка, зовнішній вигляд [4].

Головне призначення педагогічного впливу – ставлення дитини на місце суб'єкта. Для цього вихователю, крім загально педагогічних знань та вмінь, необхідно володіти технічним та технологічним інструментарієм, який

дозволятиме йому «будувати та здійснювати вплив про взаємодії з дитиною та розвитком його особистості».

### **Список використаних джерел:**

1. Белухин Д.А. Психотерапия профессионального поведения педагога. – М., 1997. – С. 47.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
3. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми // В.Г.Маралов, И.А.Бучилова, Е.Ю.Клепцова и др.; Под ред. В.Г.Маралова. – М.: Академический Проект; Парадигма, 2005. – 288 с.
4. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учеб.пособ. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

**Лунцов В.В.**

*викладач,*

*Хорольський агропромисловий коледж  
Полтавської державної аграрної академії*

## **МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СКЛАДАННЯ ІНСТРУКЦІЙ З ОХОРОНИ ПРАЦІ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З «ОСНОВ ОХОРОНИ ПРАЦІ» В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИМ РІВНЕМ «МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ»**

Згідно зі ст. 13, ст. 18 «Закону України про охорону праці» [1] та «Типового положення про навчання з питань охорони праці» [2] розробниками інструкцій з охорони праці на підприємствах являються керівники структурних підрозділів підприємства. В останніх типових програмах з вивчення дисципліни «Основи охорони праці» в навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст» в рекомендованій тематиці проведення практичних занять відсутні практичні заняття по складанню інструкцій з охорони праці в порівнянні з типовими програмами, які були чинними раніше. Але для студентів, як майбутніх спеціалістів підприємств різних галузей та форм власності, важливо набути вміння та навички складання подібних інструкцій. Виконання подібної задачі може викликати деякі проблеми та труднощі, які в більшості випадків пов'язані з правильністю розробки інструкцій, коректності викладення тексту подібного виду документа, його оформлення. В даному матеріалі приводяться методичні рекомендації щодо складання інструкцій з охорони праці при проведенні практичного

заняття з «Основ охорони праці» в навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст».

Інструкції з охорони праці складають як правило на основі розроблених примірних інструкцій з охорони праці для різних професій та видів робіт. Але з урахуванням специфіки діяльності підприємств такі інструкції потребують доопрацювання і повинні містити тільки ті вимоги щодо охорони праці, дотримання яких обов'язкове самими працівниками.

При виконанні поставленої задачі щодо розробки інструкції з охорони праці необхідно в першу чергу детально ознайомитися з Положенням про розробку інструкцій з охорони праці [3].

В загальному інструкції повинні містити розділи: загальні положення, вимоги безпеки перед початком роботи, вимоги безпеки під час виконання роботи, вимоги безпеки після закінчення роботи, вимоги безпеки в аварійних ситуаціях. При розробці першого розділу «Загальні положення» слід керуватися нижче приведеними рекомендаціями.

У відомостях про сферу застосування інструкції з охорони праці необхідно вказати, що даний документ є внутрішнім нормативним актом з охорони праці визначеного підприємства і діє на всіх його підрозділах, на всій території підприємства та інших місцях, де працівник може виконувати роботу у відповідності з отриманим ним завданням від роботодавця. При визначенні робочого місця працівника необхідно вказати в яких випадках, умовах та місцях робоче місце може бути тимчасовим, а в яких – постійним. Також при визначенні умов і порядку допуску до самостійної роботи працівника за професією необхідно вказати про існуючі на підприємстві вимоги до рівня професійної підготовки працівника, періодичність проходження медичних оглядів, відсутність медичних протипоказань до виконуваної роботи, періодичність проходження інструктажів з охорони праці (особливо повторного), термін стажування (дублювання), необхідність оформлення наказу чи розпорядження по допуску до самостійної роботи.

Інформацію про основні небезпечні та шкідливі чинники для визначеної професії можна визначити з нормативного документу [4], особливості впливу цих факторів можна взяти з відповідних галузевих санітарних норм і правил та іншої довідникової літератури по даному питанню [5].

При викладенні питань, що стосуються забезпечення працюючого безкоштовним спецодягом та засобами індивідуального захисту для працівників даної професії слід скористатися [6], технологічною документацією на виконання робіт, вимогами експлуатаційної документації на використання обладнання і відповідними нормативно-правовими актами з охорони праці.

Інформацію для висвітлення питання про вимоги санітарних норм і правил особистої гігієни, які повинен виконувати працівник, необхідно приводити у відповідності з відповідними галузевими санітарними нормами і правилами.



Для розробки послідуєчих розділів інструкції необхідно слідувати наступним рекомендаціям:

- переглянути вимоги безпеки до технологічного процесу (регламенту), виробничому обладнанню, інструментам і пристроям, що використовуються при виконанні відповідних робіт, вимоги безпеки, що містяться в експлуатаційній і ремонтній документації та відповідних нормативно-правових актах;

- вибрати з них ті вимоги, які стосуються або підлягають виконанню працівником відповідної професії (при виконанні даного виду робіт), розподілити їх на чотири групи у відповідності з назвами послідуєчих розділів інструкції з охорони праці: вимоги безпеки перед початком роботи, вимоги безпеки під час виконання роботи, вимоги безпеки після закінчення роботи, вимоги безпеки в аварійних ситуаціях. З цих груп вимог сформулювати текст відповідних розділів користуючись послідовністю викладення матеріалу згідно з пунктами 2.6-2.9 [3]. Як правило при розробці цих розділів інструкцій з охорони праці для підприємств в примірних інструкціях для окремих професій та видів робіт достатньо матеріалу для викладення вище зазначених розділів.

При розробці розділу вимог безпеки в аварійних ситуаціях необхідно враховувати вимоги експлуатаційної документації на обладнання, що використовується, плани локалізації і ліквідації аварійних ситуацій і аварій, що використовуються на підприємстві, акти розслідування нещасних випадків на підприємстві, аварій та ін. Питання про порядок повідомлення роботодавця про нещасний випадок чи аварію, про порушення технологічного процесу, виявлених несправностях обладнання, необхідно привести згідно з положенням відповідних інструкцій, що розроблені та затверджені на підприємстві або аналогічному наказу по підприємству. При викладенні питання порядку дій по наданню першої допомоги потерпілому рекомендовано використовувати Інструкцію по наданню першої допомоги потерпілим при нещасних випадках під час обслуговування енергетичного обладнання [7] або іншими джерелами аналогічної тематики. При цьому необхідно враховувати, що порядок дій по наданню першої допомоги потерпілому в інструкції повинен бути висвітлений лаконічно, так як при виникненні аварійної ситуації чи при нещасному випадку як правило недостатньо часу на ознайомлення зі складними вказівками. Тому подібні вказівки повинні бути як пам'ятка, схема дій по принципу: огляд потерпілого – оцінка його стану за основними характерними признаками – конкретні дії для підтримки його основних життєвих функцій, виходячи з його стану. Якщо на підприємстві є екстрені служби необхідно вказати телефони виклику екстрених служб підприємства.

В цілому робота по розробці інструкцій з охорони праці вимагає перед її розробниками вивчення діючого законодавства України з охорони праці [1-3, 8] та вивчення небезпечних і шкідливих чинників, що можуть мати

місце на конкретному робочому місці. Інструкції з охорони праці належать до нормативних актів про охорону праці, чинних у межах конкретного підприємства, повинні відповідати чинному законодавству України, вимогам державних міжгалузевих і галузевих нормативних актів про охорону праці: правил, норм, стандартів, інших нормативних і організаційно-методичних документів про охорону праці, на основі яких вони розробляються.

### **Список використаних джерел:**

1. Закон України про охорону праці: за станом на 09 липня 2010 р. – Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2010. – 28 с.
2. Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці (НПАОП 0.00-4.12-05) [Електронний ресурс] // Держнагляд охорони праці України. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0231-05>.
3. Положення про розробку інструкцій з охорони праці (ДНАОП 0.00-4.15-98) [Електронний ресурс] // Мінпраці України, Комнагляд охорони праці. – 1998. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0226-98>.
4. ГОСТ 12.0.003-74. Система стандартів безпеки праці. Опасные и вредные факторы. Классификация. – Введ. 1976-01-01. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2004. – 4 с.
5. Гандзюк М. П. Основи охорони праці / М. П. Гандзюк, Є. П. Желібо, М. Халімовський. – Київ: Каравела, 2007. – 383 с.
6. Норми безкоштовної видачі спецодягу, спецвзуття та інших засобів індивідуального захисту працівникам загальних професій різних галузей промисловості [Електронний ресурс] // Держнагляд охорони праці України. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0424-09>.
7. НАОП 1.1.10-5.05-86. Інструкція по наданню першої допомоги потерпілим при нещасних випадках під час обслуговування енергетичного обладнання.
8. Законодавство України про охорону праці: збірник нормативних документів: у 4 т. – К.: Державний комітет України по нагляду за охороною праці, 1995.

**Мельничук Л.Б.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки,*

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет*

*імені академіка Степана Дем'янука*

## **ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ**

В умовах розбудови українського суспільства на засадах гуманізму, свободи, верховенства права і соціальної справедливості актуалізується необхідність виховання особистості, якій властиві відданість справі

зміцнення державності, усвідомлення свого громадянського обов'язку, національних і загальнолюдських цінностей, активна громадянська позиція.

Провідним чинником, спроможним забезпечити становлення такої особистості, є громадянське виховання – процес, спрямований на формування активної суспільної і відповідально-правової позиції людини у конкретній діяльності.

Водночас серед студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів спостерігається зростання бездуховності, зневаги до правових і моральних норм. Молодим людям не вистачає готовності до громадянського самовизначення, здатності протистояти деструктивному впливу. У цьому контексті актуалізується такий напрям діяльності вищої педагогічної школи, як громадянське виховання майбутніх учителів.

До вивчення різних аспектів громадянського виховання студентської молоді зверталися у своїх працях О. Алексеєва (формування громадянської позиції сучасної молоді), І. Бондаренко (ціннісні орієнтири у формуванні державотворчих устремлінь молоді), В. Іванчук (формування громадянської культури студентів), М. Боришевський, М. Рудь, В. Смолюк (виховання національної свідомості), Ю. Белова (формування національних цінностей), О. Гуренко (формування етнокультурної компетентності), М. Білик, Н. Даниленко, О. Проскуріна (формування політичної культури студентів), Т. Поснова (формування ціннісно-мотиваційної сфери студентів) та інші.

Метою окреслених тез є обґрунтування виховного потенціалу позааудиторної роботи у контексті громадянського виховання майбутніх педагогів.

Громадянська зрілість майбутнього вчителя передбачає відповідний рівень громадянської самосвідомості, світогляду, патріотизму, політичної та правової культури, соціальну активність. З огляду на зазначене вище, під громадянським вихованням студентської молоді ми розуміємо процес формування у майбутнього вчителя моральних ідеалів суспільства, відданості інтересам держави, активної громадянської і соціальної позиції, виховання творчої особистості з високим рівнем інтелектуального і духовного розвитку, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства [1, с. 108].

Метою громадянського виховання є виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури, міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури [3, с. 18].

Основними завданнями громадянського виховання студентів є формування громадянської самосвідомості, професійних якостей з урахуванням специфіки педагогічної професії, прихильності до української мови та культури, правової та політичної культури, піклування про

навколишнє середовище, любові до обраної професії, мотивації самовиховання та самореалізації [2, с. 7].

Змістовна складова громадянського виховання майбутніх педагогів в умовах ВНЗ включає в себе традиційні (методи усвідомлення громадянських цінностей суспільства, методи організації діяльності і формування досвіду громадянської поведінки, методи стимулювання діяльності й поведінки) й інтерактивні (імітаційні, пізнавальні, мотиваційні, регулятивні) методи та організаційні форми громадянського виховання майбутніх педагогів (навчальні заняття, практичні підготовка, форми позааудиторної роботи).

Як переконує наявний педагогічний досвід, ефективною формою громадянського виховання є наповнення громадянським змістом системи позааудиторної роботи, а також відповідна організація укладу студентського життя.

Позааудиторна робота студентів – це процес, в якому домінує елемент самореалізації. Вона дає змогу студентам гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольняються [4, с. 154].

З метою підвищення ефективності виховного впливу на формування громадянськості студентів нами запропоновано масові (конференції, круглі столи, зустрічі з представниками Майдану, учасників АТО), групові (тренінги, гурткова робота, клуби за інтересами), індивідуальні (робота з матеріалами ЗМІ, самовиховання) форми позааудиторної роботи. Їх творче використання сприяє ефективності формування громадянських якостей у майбутніх педагогів.

З метою формування у студентів таких важливих громадянських якостей, як толерантність, демократичність використано методи диспуту; метод прикладу сприяв формуванню почуття громадянської гідності; педагогічні ігри (Модель сучасного вчителя) – розвитку активної життєвої позиції, ініціативності, критичного мислення, громадянських почуттів; метод доручення розвивав почуття відповідальності, обов'язку; участь у конференціях («Молодь і реформи у вищій освіті», «Видатні педагоги сучасності»), круглих столах (День працівника освіти), семінарах («Українець за духом, учитель – за покликанням») формували професійні якості у студентів [3].

У процесі громадянського виховання майбутніх педагогів пріоритетну роль ми надавали інтерактивним формам і методам навчання та виховання, зокрема: ігри (ділові, рольові, дидактичні ігри, мозковий штурм, ігрове проектування), екологічний маніфест, проект «Земля – наш скарб», метод відкритої трибуни «Вища школа у розбудові громадянського суспільства», соціально-психологічні тренінги «Лідер», «Форми етичного захисту вчителя», інтелектуальні шоу, метод аналізу виконаних доручень.

Також у контексті громадянського виховання ми використовували традиційні форми та методи: бесіди «Моя громадянська позиція», диспути «Конституційна реформа: за і проти», лекції «Я студент-педагог – громадянин України», семінари «Молодіжний рух в Україні», зустрічі (з представниками військкомату, громадських організацій, ветеранами, героями Майдану і учасниками АТО), літературні вечори «Шевченко і Україна», «Життя – подвиг» (пам'яті загиблих героїв Майдану), «Поки живе мова, житиме й народ».

Неймовірне враження на майбутніх педагогів справила зустріч з учасником АТО, доцентом кафедри біології Ростиславом Шикулою, який на зустрічі зі студентами ділився враженнями від перебування у зоні військових дій на Сході України. На нашу думку, такі зустрічі є досить потужним засобом впливу на формування громадянської позиції студентів.

Потужним засобом громадянського виховання майбутніх педагогів є залучення їх до організації і проведення щорічних учнівських громадських читань «Я голосую за мир», які вже 19 років поспіль проводиться у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука. Ці читання – це спроба учнів у прозовій та віршованій формах висловити своє бачення проблеми війни та миру.

Сьогодні в університеті багато уваги надається громадянському, моральному та естетичному вихованню студентів та організації дозвілля молоді. Центр ЕГВСМ «МЕГУ» – університетський центр молодіжного дозвілля, що підтримує, розвиває і поглиблює творчі здібності, художні таланти і аматорство студентської молоді, організовує роботу колективів художньої самодіяльності, гуртків за інтересами. Діяльність центру спрямована на формування національної самосвідомості, розвитку почуття громадянської відповідальності, а відтак є потужним стимулом громадянського виховання майбутніх педагогів.

Студенти беруть активну участь у роботі центру естетичного та громадянського виховання студентської молоді, вони є учасниками *народного студентського театру «Бриз» ім. Богдана Денисюка, ансамблю народної пісні і танцю «Зорецвіт», який популяризує українську народну пісню серед студентів МЕГУ; ансамблю сучасного танцю «Inside», вокально-інструментального ансамблю «МЕГУ- DRAVV», який має на меті донести до молодого покоління усю красу та гармонію звучання живого інструменту; хорової капели університету.*

Крім того, майбутні педагоги долучаються до участі у міських заходах – День міста, День молоді, Новорічні свята, День Студента, День Європи та багато інших.

Окреслені форми позааудиторної роботи сприяють поглибленню у майбутніх педагогів знань основ громадянськості, формуванню громадянських якостей, спрямованості особистості і громадянської

активності, що в цілому дає змогу суттєво підвищити громадянську вихованість майбутніх педагогів в умовах професійного навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Дерев'янку Н.М. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н.М. Дерев'янку; за ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 199 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32. – С. 6-7.
3. Тараненко І. Громадянська освіта в Україні: стан та перспективи розвитку / І. Тараненко // Історія в школах України. – 2000. – № 3. – С. 15-18.
4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К., 2000. – 267 с.

### **Ніконенко Т.В.**

*старший викладач кафедри початкової освіти,  
Інститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв  
Бердянського державного педагогічного університету*

## **ТЕХНОЛОГІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи вищої педагогічної освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до змісту навчання, який в свою чергу забезпечує практико-орієнтований характер підготовки майбутніх фахівців. В умовах переходу до компетентнісної парадигми навчання особливої актуальності набуває розробка інноваційних технологій підготовки магістрів початкової освіти. До однієї з таких, на нашу думку, відноситься технологія контекстного навчання, що має на меті сформуванню в них уміння організовувати квазіпрофесійну діяльність студентів, яка є навчальною за формою та професійною за змістом.

Ідея розробки концепції контекстного навчання належить А. Вербицькому, який у подальшому її теоретично обґрунтував, поклавши в основу своїх досліджень.

Крім того, серед дослідників, які спеціально вивчали проблему контекстності навчання варто назвати С. Качалову (особливості навчально-виховного процесу контекстного типу), Н. Лаврентьєву (форми і методи навчання контекстного типу), Є. Ширшова, О. Чурбанову (педагогічна технологія контекстного типу), В. Желанову (технологія контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи) та ін.

У межах дисертаційних робіт науковці (Л. Коваль, Л. Костельна, В. Коткова, І. Марчук, Т. Сидоренко та ін.) розглядають теоретичні та практичні аспекти впровадження контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх педагогів. Технологія контекстного навчання в педагогічній магістратурі висвітлюється вченими (Г. Барська, Н. Дем'яненко, С. Скворцова, О. Ткаченко та ін.) у форматі наукових статей.

Теоретичними джерелами технології контекстного навчання, на думку А. Вербицького, служать: поняття контексту як умови усвідомлення впливу змісту майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання, узагальнення досвіду використання різних форм і методів активного навчання [2, с. 183].

Контекстне навчання, дослідник розглядає в своєму дослідженні, як реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власне навчальної (наприклад, у формі лекції) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові, дипломні та магістерські роботи, педагогічна практика тощо) до професійної діяльності [2, с. 107].

Зокрема, серед останніх доробок щодо контекстної проблематики вагомим є докторське дослідження В. Желанової, яка розглядає контекстне навчання як *освітню систему* так і *технологію*. Дослідниця визначає поняття «контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів» як систему, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, тоді як технологію контекстного навчання вчена трактує з позиції упровадження алгоритмізованої послідовності певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності [4, с. 353].

У контексті нашого дослідження, ми ставили за мету, проаналізувати наукові праці щодо реалізації технології контекстного навчання під час підготовки магістрів початкової освіти. Зокрема, Н. Дем'яненко розглядає теоретичні та практичні засади контекстного навчання в умовах педагогічної магістратури. Учена зазначає провідні принципи контекстного навчання: психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; проблемності змісту навчання в ході його розгортання в освітньому процесі; відповідності форм і методів навчальної діяльності студентів, меті й змісту освіти; суб'єктності відносин «викладач-студент», «студент-студент»; педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; відкритості навчання тощо [3, с. 12].

Основною одиницею змісту освіти в контекстному навчанні, зокрема і в процесі підготовки магістрів початкової освіти вчені (Н. Бекузарова, А. Вербицький, Н. Дем'яненко, В. Долгова, В. Нечаєв, Н. Ниязбаєва та ін.) називають *проблемну ситуацію*. Так, В. Нечаєв вважає, що система доцільно спланованих проблемних ситуацій дає змогу розгортати зміст освіти в динаміці шляхом визначення сюжетної канви змодельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різних навчальних дисциплін [7].

Перехідною ланкою між навчальною й професійною діяльністю магістрантів, на думку Н. Бекузарової, виступає доцільно організована *квазіпрофесійна діяльність*. Квазіпрофесійна діяльність, зазначає автор, відіграє особливу роль у педагогічній магістратурі. Вона базується на методиці контекстуального моделювання як цілеспрямованого оперування контекстом та охоплює три контексти: предметний, соціальний і психологічний. Сутність квазіпрофесійної діяльності полягає в тому, що вона відбувається в реальних умовах і забезпечує єдність окреслених контекстів. У цілому квазіпрофесійна діяльність спрямовує магістрантів на цілеутворення, аналіз і оцінювання проблемних ситуацій, самооцінювання у професійній діяльності, конструювання моделей взаємодії, осмислення змісту діяльності в умовах варіативності педагогічної освіти [1, с. 114].

Контекстний підхід, стверджує Н. Жукова, «охоплює також розуміння необхідності врахування контексту культурного середовища, оскільки культура є контекстом усіх дій людини, тобто певним загальним контекстом» [5], що на нашу думку, зумовлює необхідність свідомого врахування культурних впливів на освітнє середовище і особистість майбутнього фахівця.

Поняття «освітнє середовище контекстного типу» уперше до наукового обігу було введено А. Маджугою. За його визначенням, це сукупність методів і прийомів організації освітньої діяльності, що ґрунтується на методології контекстного підходу [6, с. 36]. З огляду на це, В. Калашников зазначає, що осмислення навчального матеріалу як викладачами, так і магістрантами має базуватися на рефлексивному усвідомленні контекстів, де певний навчальний матеріал перебуває в соціокультурній практиці та подається у практиці освіти, що актуалізує поняття «*освітнє середовище контекстного типу*» [6].

Контекстне освітнє середовище, зазначає О. Шевченко, передбачає використання *підручника контекстного типу*, зокрема під час підготовки магістрів початкової освіти. За визначенням автора, «підручник контекстного типу є педагогічна система, створена відповідно до принципів контекстного навчання. Це підсистема цілісної системи навчання певного предмета, покликана моделювати майбутню професійну діяльність студента в її предметному та соціальному аспектах за допомогою тексту, контексту й підтексту» [8, с. 41].



*Висновки.* Отже, аналіз спеціальних досліджень та психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що технологія контекстного навчання є провідною ідеєю модернізації вищої педагогічної освіти, яка розроблена з метою наслідування соціального досвіду та відтворюється за допомогою педагогічних і проблемних ситуацій, які моделюють процес квазіпрофесійної діяльності, що відбувається в реальних умовах і забезпечує єдність предметного, соціального та психологічного контекстів. Квазіпрофесійна діяльність спрямовується на професійний розвиток магістра початкової освіти, осмислення змісту діяльності в умовах варіативності педагогічної освіти та сприяє його конкурентоздатності на ринку праці. В подальшому плануємо розглянути особливості застосування технологічного підходу у процесі підготовки магістрів початкової освіти.

### **Список використаних джерел:**

1. Бекузарова Н. В. Квазіпрофесіональний характер смешанного обучения в педагогической магистратуре / Н. В. Бекузарова, Е. В. Ермолович // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 111-116.
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: [монография] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
3. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магистратури / Н. Дем'яненко // Рідна школа. – 2013. – № 3. (Теорія й методологія освіти) – С. 12-16.
4. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.
5. Жукова Н. В. Личная культура обучающегося как результат влияния кросс-культурных контекстов / Н. В. Жукова // Контекстное обучение: теория и практика: Межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2005. – Вып. 2. – 157 с.
6. Калашников В. Г. Стратегия здоровьесбережения в образовательной среде контекстного типа / В. Г. Калашников, А. Г. Маджуга // Вестник ЯГУ им. М. К. Аммосова. – 2010. – № 5. – С. 34-44.
7. Нечаев В. Д. О концепции современного гуманитарного образования / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 14-20.
8. Шевченко О. А. Педагогические характеристики учебника контекстного типа: на материале иностранного языка в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук / О. А. Шевченко. – М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова. – 2006. – 230 с.

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Суютинова К.Є.**

*здобувач,*

*Уманський державний педагогічний університет*

*імені Павла Тичини;*

*асистент кафедри дошкільної освіти,*

*Криворізький педагогічний інститут*

*Криворізького національного університету*

### **РОЗЛУЧЕННЯ СІМЕЙ З ДІТЬМИ: ПОШИРЕНІСТЬ ЯВИЩА ТА ЙОГО НАСЛІДКИ**

Розвиток держави значною мірою залежить від наявності людського потенціалу, гармонізації процесу її відновлення. На жаль, за часів незалежності України констатуємо порушення процесу відтворення населення: кількість населення зменшилася майже на 10 мільйонів осіб, скоротилася середня тривалість життя, зростають показники смертності, знизився рівень народжуваності, погіршилося репродуктивне здоров'я населення, зменшилася кількість зареєстрованих шлюбів, збільшилася кількість розлучень.

Україна знаходиться у групі країн Європи з найвищими показниками розлучень, вищий її рівень реєструється в Білорусі, Бельгії, Росії. За твердженням Л. Слюсар, Україна перебуває на середньоевропейському рівні [8, с. 82]. Однак, високі показники розлучень серед українського населення є певною мірою наслідком значної кількості шлюбів, що теж треба враховувати при здійсненні міжнародних порівнянь.

У більшості подружніх пар, які розлучаються, є спільні діти і, відповідно, щороку тисячі неповнолітніх дітей переживають процес розлучення батьків. Так, у 2004 році серед 173163 розлучень одна дитина була у 79139 сім'ях, двоє дітей було у 19102 сім'ях, троє і більше дітей – у 10054 сім'ях [10, с.34]. Після 2009 р. відсутня повна характеристика шлюбів, що розпалися. У 2010 р. після прийняття закону «Про державну реєстрацію актів цивільного стану» судова система України надає дані лише про загальну кількість розлучень, у той час коли органи державної реєстрації надавали інформацію щодо віку, тривалості шлюбу, громадянства, наявності дітей у осіб, які розлучаються. Відповідно, аналіз розподілу розлучень подружжя за віком, тривалістю шлюбу та за кількістю спільних дітей у подружжя в Україні можна зробити лише до 2010 р. – табл. 1.

Таблиця 1

**Розподіл розлучень за кількістю спільних дітей в Україні  
у 2004-2009 рр.**

	Всього зареєстровано розлучень	Не мають спільних дітей, %	Мають дітей:	
			одна дитина, %	двоє дітей і більше, %
2004	173 163	41,6	45,7	12,7
2005	183 455	40,3	47,5	12,2
2006	179 123	41,4	47,2	11,4
2007	178 364	42,7	46,7	10,6
2008	166 845	44,1	45,4	10,5
2009	145 439	45,1	44,8	10,1

*Джерело: Державна служба статистики України [3].*

Отже, більше половини сімейних пар, які розлучаються, мають спільних дітей, хоча й кількість таких пар зменшується. У більшості випадків розлучаються подружжя, які мають одну дитину, що обумовлено однодітністю українських родин. Проте у сільській місцевості дітність є вищою, ніж у містах, тому вплив розпаду сім'ї на умови розвитку підростаючого покоління є сильнішим [6, с. 68].

На думку П. Кругмана, у такому розвиненому суспільстві, як Швеція, за наявності високого рівня життя та активної соціальної політики держави, склад сім'ї мінімально впливає на розвиток дитини. Проте дослідження свідчать про наявність підвищеного ризику для дітей, батьки яких розлучилися. Так, у молодих людей Швеції, які пережили в дитинстві розлучення батьків, емоційно-психологічний стан гірший, ніж у їх однолітків, серед них поширені депресія, психологічна нестабільність тощо [11].

Таким чином, діти, що пережили розлучення або розлучення і повторний шлюб батьків, ризикують зіткнутися з психологічними проблемами частіше, ніж діти з повних сімей [9].

У 2004 році було проведено унікальне соціолого-демографічне обстеження російських родин «Батьки і діти, чоловіки і жінки в родині та суспільстві», яке перевіряло причини ранніх шлюбів, появу ранніх дітей, дітей до шлюбу, розлучення та повторні шлюби. У результаті дослідження була підтверджена гіпотеза про гендерні та вікові різниці реакції дітей на розпад батьківської родини. Так, у чоловіків, які пережили розлучення батьків у віці від 3 до 13 років, ризик розпаду власної родини в 1,6 разів вищий у порівнянні з тими, чий батьки не розлучалися. Чоловіки, які пережили розлучення батьків у іншому віці (0-2, 14-24, старше 25 років) не демонстрували статистично значимих підвищених шансів на розлучення.

Жінки, навпаки, з більшою ймовірністю повторяють долі матерів у тому випадку, якщо на момент розлучення батьків їм виповнилося від 14 до 24 років [1, с. 7].

Дослідниця І. Дементьєва зауважила, що багато авторів досліджуваної проблеми виявили, що «схильність до розлучень» передається від покоління до покоління, тобто люди, чії батьки розлучилися, розлучаються частіше тих, хто виріс в міцній сім'ї. Одне з пояснень цього факту полягає в тому, що діти розлучених батьків, беручи шлюб, вже мають уявлення про можливість розлучення і знижене почуття відповідальності щодо подружніх стосунків [2]. Діти з неповних сімей, беручи шлюб, спочатку виражають тверде рішення не наслідувати своїх батьків у родинних взаєминах. Однак, через деякий час вони аналогічним чином залишають свої сім'ї через відсутність моральних обов'язків перед власними дітьми, оскільки щодо них самих ці обов'язки не були виконані батьками. Фактор розлучення батьків збільшує вірогідність розлучення дітей на 27 % [5, с. 86].

Одним із заходів із запобігання негативного впливу розлучення батьків на дитину можна було б використовувати режим окремого проживання як етап у процедурі розлучення. Досвід використання такого режиму має Німеччина, Швейцарія. Згідно зі ст. 119 Сімейного кодексу України передбачається можливість встановлення режиму окремого проживання подружжя за заявою одного з них [7].

*На Заході практикують «сумісну юридичну» опіку над дітьми після розлучення. Така опіка означає, що діти живуть переважно з одним із батьків, але батько і мати сумісно приймають рішення про їх освіту та виховання. «Сумісна юридична» опіка передбачає, що діти можуть проживати з кожним із батьків по-черзі. При «роздільній» опіці дітей ділять батьки: мати зазвичай бере дівчат, а батько – хлопців. Однак, як показали дослідження, роздільна опіка часто має негативні наслідки для братів та сестер, тому її слід застосовувати в крайніх випадках [12, с. 512].*

Американський соціолог і футуролог Д. Коатс на прикладі США описав сучасний стан сім'ї та сімейних стосунків. Дослідник зауважив, що все частіше стають нормою змішані родини, що утворюються внаслідок розлучення батьків, які повторно одружуються, але підтримують стосунки із колишнім партнером та його новою родиною чи об'єднують під одним дахом дітей з різних шлюбів [4].

Таким чином, аналіз теорії та практики доводить, що розлучення впливає на розвиток дитини як особистості, завдає стресу подружжю, відбивається на стані здоров'я усіх, хто причетний до розірвання шлюбу, знижує народжуваність тощо. Можемо засвідчити, що вірогідність появи спільної дитини у подружжя, що утворилося внаслідок розпаду попереднього шлюбу, така сама, як і у шлюбу, що не розривався. Перспективами подальшого розгляду питання є з'ясування досвіду соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями, що утворилися у результаті розлучення.

**Список використаних джерел:**

1. Гришина О.В. Влияние развода родителей на вероятность развода детей [Электронный ресурс] / О. Гришина // Российский экономический журнал. – 2008. – № 6. С. 29-41. – Режим доступа: <http://www.e-rej.ru/Articles/2009/Grishina.pdf>. С. 7.
2. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И. Дементьева // Социс. – 2001. – № 11. – С. 108-113.
3. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]: Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua/>
4. Коатс Д. Будущее семи / Д. Коатс // Впереди XXI век : перспективы, прогнозы, футурологи. Антология современной классической прогностики. 1952-1999 / за ред. И. В. Бестужев\_лада. – М. : Academia, 2000. – С.452-455.
5. Кризис института семьи в постиндустриальном обществе : анализ причин и возможности их преодоления / О. Кочеткова, Е. Русакова, К. Яновский и др. / под. ред.. К. Яновского. – М. : ИЭПП, 2007. – 243 с.
6. Населення України. Соціально-демографічні проблеми українського села. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2007. – 468 с.
7. Сімейний кодекс України [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>
8. Слюсар Л.І. Розлучення в Україні в демографічному вимірі : минуле і сучасність / Л.І. Слюсар // Демографія та соціальна економіка. – 2014. – № 2. – С. 78-90.
9. Стуколова М. Семейные конфликты и их особенности / М. Стуколова // Вопросы психологи. – 2000. – № 4. – С.24-29.
10. Фльорко Л. Соціальна самотність сучасної людини як філософська проблема / Л. Фльорко // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2006. – № 2. – С.31-46.
11. Gähler, M., & Garriga, A. Has the association between parental divorce and young adults' psychological problems changed over time? Evidence from Sweden, 1968-2000. *Journal of Family Issues*. – 2013. – 34 (6). – P. 784-808.
12. Strong Br., DeValt Ch. & Sayad B. (1998). *The marriage and family experience: Intimate relationships in a changing society*. Belmont, CA: Wadsworth, P. 512.

## ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

**Нікітенко А.К.**

*студент,*

*Донбаський державний педагогічний університет*

### **АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕКЛАМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗНЗ НА ПРИКЛАДІ СЛОВ'ЯНСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЛІЦЕЮ**

Стрімкий розвиток ринку освітніх послуг та зростання конкуренції між навчальними закладами актуалізують проблему організації рекламної діяльності ЗНЗ як потужного інструменту підвищення ефективності діяльності навчальної установи. Значущість організації рекламної діяльності у ЗНЗ також визначається розширенням мережі освітніх установ – державних і недержавних, зменшенням кількості учнів як основних споживачів освітніх послуг тощо.

Прикладні аспекти організації рекламної діяльності навчального закладу було досліджено на прикладі Слов'янського педагогічного ліцею (м. Слов'янськ Донецької області). Провідною метою розвитку ліцею як загальноосвітнього закладу міста є створення відкритої педагогічної системи, що передбачає активне залучення громади міста до участі в управлінні навчальним закладом. Така діяльність потребує всебічного висвітлення роботи ліцею, формування його позитивного іміджу через різні види засобів масової інформації.

Однією з основних форм зв'язків навчального закладу з громадськістю є публікація матеріалів про його діяльність на сторінках місцевих і регіональних друкованих ЗМІ: газети «Вісті», «Пресс-обозрение», «Славянская правда» тощо. Публікації здійснюються за ініціативою представників ЗМІ, батьківського комітету, педагогів чи адміністрації та висвітлюють на сторінках преси значні події у житті навчального закладу.

Ліцей активно співпрацює з місцевим телебаченням. За ініціативою директора проводиться систематичне (не рідше 2 разів на місяць) висвітлення діяльності ліцею на міських телеканалах «С-плюс», «САТ», що сприяло налагодженню постійного зв'язку з редакторами й журналістами телеканалів.

Ліцей співпрацює зі Слов'янським краєзнавчим музеєм, громадськими та бізнес-структурами міста в рамках соціальних проектів, які широко освітлюють ЗМІ. До таких проектів можемо віднести проекти з охорони навколишнього середовища, бізнес проекти, волонтерські рухи.

Сіверсько-Донецьке басейнове управління водних ресурсів кожного року до свого професійного свята влаштовує конкурс малюнку –

«Сіверський Донець очима молоді». Регулярними переможцями є учні педагогічного ліцею. Цей рік був не винятком: переможцем у номінації «Сіверський Донець і людина – гармонія або конфлікт» став вихованець ліцею.

Слов'янський педагогічний ліцей бере участь у волонтерських проектах. Зокрема, нещодавно сімейна пара зі Сполучених Штатів Америки навчала слов'янських дітей. Така діяльність – результат проекту від Корпусу Світу. Подібна практика є звичною для цього навчального закладу. Неодноразово запрошувались волонтери з інших країн для обміну досвідом, та практики іноземної мови в учнів ліцею [1].

Важливим елементом рекламної діяльності педагогічного ліцею є друкована реклама. Широко використовуються листівки, брошури, кишенькові та настінні календарі.

Не дуже давно у ліцеї з'явилися яскраві стійки з листівками чи, так званими, freecards. У основі системи freecards закладено традицію листування на листівках. Основна перевага рекламних freecards – ненав'язливість. Коли, наприклад, листівки намагаються дати на вулиці, ринку чи підкидають в поштові ящики, це дратує. Що стосується freecards, потенційний споживач сам бере вподобану листівку. Це дуже важливо, особливо у час, коли ставлення до реклами стає дедалі песимістичне.

Особлива роль в процесі управління освітою у ЗНЗ відводиться керівнику, який є носієм певного образу, іміджу навчального закладу, що здатний забезпечити його конкурентоздатність в системі надання освітніх послуг. Керівник повинен знати не тільки всі аспекти взаємин у групі, а й чинники, що сприяють формуванню позитивного морально-психологічного клімату. Залежно від ситуації він є організатором, комунікатором, експертом, критиком і безпосереднім виконавцем [2, с. 134].

Бабенко Оксана Анатоліївна – директор Слов'янського педагогічного ліцею, учитель вищої категорії, учитель-методист, «Відмінник освіти України». Вона є сучасним керівником навчального закладу та лідером в своєму колективі.

Робота керівника неможлива без команди професіоналів. Такою командою є викладацький склад Слов'янського педагогічного ліцею. Учителі – це ті люди, які завжди перебувають у полі зору учнів, батьків, колег, виконуючи важливу соціальну місію.

Майже кожний вчитель Слов'янського педагогічного ліцею веде плідну науково-методичну роботу як сам, так і керує наукові проекти учнів. Серед таких робіт є переможці міський, обласних олімпіад, призери та переможці обласних та Всеукраїнських етапів МАН. За час проведення міських олімпіад більш ніж 30 призерів – ліцеїсти, більшість з них зайняли перші місця.

Одним з засобів рекламної діяльності з використанням інформаційних технологій є діючий веб-сайт навчального закладу у мережі Інтернет. Сайт

створено та адмініструється учнями ліцею. Він є візитівкою навчального закладу. Кожна подія, у якій бере участь педагогічний ліцей, висвітлюється на сторінках сайту.

Рекламна діяльність навчального закладу направлена на розвиток комунікації (громадських зв'язків) ліцею з його соціально-економічним середовищем шляхом проведення широкого кола різноманітних заходів, які мають привернути якомога більшу увагу учасників цього середовища до діяльності закладу.

Аналіз рекламної діяльності педагогічного ліцею показав, що освітній заклад використовує широке коло засобів рекламування, однак не розроблено загальну стратегію рекламної діяльності, що суттєво знижує її ефективність. Немає достатнього рівня розуміння механізму роботи реклами, ефективності комплексних рекламних кампаній, заснованих на сформованих рекламних правилах. Тобто розуміння, що найбільш результативна дія рекламних заходів, досягається при оптимальному сполученні і пропорції різних видів рекламної діяльності – реклами в засобах масової інформації, public relations та інших засобів поширення рекламної інформації.

Ліцею суттєво не вистачає проведення виставок та конференцій на базі свого навчального приміщення. Виставкова діяльність ЗНЗ має залучати потенційних абітурієнтів та їхніх родичів, роботодавців, обласні, міські та районні відділи освіти. Для її успішного проведення необхідно завчасно попередити про проведення виставок через оголошення по радіо, в газетах і журналах, роздачу листівок тощо [3].

Щодо реклами на радіо, то вона практично відсутня. Рекламні блоки про навчальний заклад можна почути лише декілька разів на рік, де говориться про найважливіші досягнення ліцею. Зрозуміло, що використовувати всі засоби рекламування не можливо через велику кількість факторів, та найголовнішим є – недостатнє фінансування державних закладів освіти, що суттєво знижує коло використовуваних засобів рекламування. Ця проблема може вирішуватись лише залучанням меценатів, бізнес структур, волонтерів та різних громадських організацій для допомоги навчальному закладу.

Треба зауважити, що у рекламі освітньої послуги досить важливо враховувати регіональні, національні, релігійні, культурні особливості та проблеми. Досить серйозно сприймається лише така реклама освітніх послуг, яка переконлива з точки зору можливостей регіональної адаптації, розуміння специфіки регіону, запитів місцевої влади і т.п.

Необхідно відзначити, що переважна кількість ЗНЗ, і ліцей у тому числі, не повною мірою використовують можливості представлення своїх послуг. Недостатня якість оформлення стендів, перевантаженість їх інформацією, мала кількість друкованої реклами, слабе використання символіки освітнього закладу, невміле використання ресурсів не дозволяють максимально ефективно використовувати даний захід як діючий інструмент



залучення потенційних учнів і формування позитивного образу навчального закладу.

Проведений аналіз організації рекламної діяльності ЗНЗ на прикладі Слов'янського педагогічного ліцею дозволив виявити здійснити такі висновки:

1. У навчальному закладі недостатньо розвинена комунікативна стратегія та плани комунікацій на визначений період. Це призводить до неякісного проведення рекламної діяльності і зменшує ефективність її заходів.

2. Проведення рекламних акцій тільки напередодні початку навчального року й висвітлення тільки найголовніших подій ліцейського життя також знижує ефективність реклами освітньої установи.

3. В умовах обмеженого фінансування нерациональне планування бюджету рекламної кампанії і рекламних заходів, не маючи чітко сформованих концепцій та цілей, не дозволяє в повній мірі використовувати виділені кошти і знижує позитивний вплив на потенційного споживача.

4. Завдяки відсутності спеціального органу, який займається розробкою, плануванням, проведенням і аналізом усієї рекламної діяльності у НЗ, рекламні зусилля розпилюються і не настільки ефективні як могли б бути.

#### **Список використаних джерел:**

1. Волонтерська справа: [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://s-plus.com.ua/volonterska-sprava-zhive-j-peremagaye>

2. Веснин В.Р. Основы менеджмента. Курс лекций для студентов высших учебных заведений / В.Р.Веснин – М., 2006. – 472 с.

3. Телетов О. С. Рекламна діяльність вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / О. С. Телетов, М. В. Провозін // Маркетинг і менеджмент інновацій. – 2011. – № 2. – С. 53-64. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mimi\\_2011\\_2\\_7.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mimi_2011_2_7.pdf)

## **ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**

**Блудова Ю.О.**

*викладач кафедри педагогіки та психології,  
Харківська гуманітарно-педагогічна академія  
Харківської обласної ради*

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Педагогічна діяльність у суспільній ієрархії професій за складністю та відповідальністю виконуваної роботи належить до найбільш значущих. Суспільство покладає значні надії на виховну місію педагога, який має сформувати у молодих поколіннях суспільно затребувані культурно-ціннісні координати життєдіяльності. Це набуває особливої ваги у часи стрімких соціальних змін, для яких, поряд з позитивними тенденціями, характерні й такі негативні явища, як ціннісний шок, прагматизація свідомості, втрата смисложиттєвих орієнтирів тощо. Особлива відповідальність покладається на вчителя початкових класів, оскільки він закладає фундаментальні основи духовності, освіченості, культури та життєвого досвіду дитини.

У контексті пошуку шляхів розбудови навчально-виховного процесу сучасна освіта активно переходить на позиції людиноцентризму, згідно з якими духовно-ціннісний зміст освітнього процесу набуває першорядної значимості. Для вчителя школи I ступеня актуалізується перехід до дитиноцентризму, який визначає своїм головним суб'єктом впливу дитину як унікальну, цілісну, самоцінну особистість із широкими можливостями для самоактуалізації. З огляду на це, зростає роль своєчасного формування у дітей естетичного досвіду як основи осмислення ними і зовнішнього буття, і власного внутрішнього світу. Професійно компетентна реалізація вчителем виховного потенціалу початкової освіти забезпечує бажану смислокорекцію основ світогляду молодших школярів [2].

Основою виховного процесу у вищій школі є систематична діяльність педагогічного колективу та студентства, спрямована на формування в майбутніх педагогів не лише духовних потреб, моральних ідеалів, а й естетичного ставлення до навколишнього світу: здатності естетично сприймати, правильно розуміти, оцінювати і створювати прекрасне та високе в житті і мистецтві. У зв'язку із цим актуальності набуває вирішення завдань виховання у студентів педагогічних ВНЗ естетичних смаків, рівень вихованості яких має важливе значення для їх подальшої професійної

діяльності. Тому в роботі ми розглянемо основні методи виховання естетичних смаків у студентів педагогічних ВНЗ [6].

Формування художнього смаку є одним з найбільш складних завдань естетичного виховання, успішне здійснення якого є найважливішим критерієм ефективності всього виховного процесу в цілому. Тому у ВНЗ формуванню художньо-естетичного смаку має приділятися така ж увага, як і розвитку мислення, тому що суспільству потрібна людина не лише зі світлою головою, але й з чутливим серцем.

Проблема пошуку та вдосконалення естетичного смаку, естетичної культури та естетичного виховання висвітлювалася в працях таких видатних діячів педагогіки, психології та філософії як: Л. Виготський, Е. Іль'єнков, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, В. Кліменко, Л. Венгер, Н. Лейтес, А. Дусавицький та ін.

Естетичне сприймання й художній смак – це досить складний психологічний процес, який залежить від думки, волі, почуттів людини, її виховання, професійної діяльності та навколишнього середовища. Художній смак є складовою частиною всіх почуттів людини. На жаль, соціально-економічне значення мистецтва часто відсуває на задній план емоційно-естетичний аспект відносин людини та мистецтва.

Художньо-естетичний смак – це смак вищого порядку, який належать до духовної сфери особистості, тому формування його буде ефективним лише під впливом продуктів духовного виробництва, насамперед мистецтва [4]. Мистецтво, особливо національне, яке розкриває перед студентами багатство навколишнього середовища, викликає почуття гармонії, краси, а також формує власне ставлення до зображеного й через нього до дійсності. Організація постійного контакту студентів з художніми цінностями надзвичайно важлива, оскільки навколишній світ, тим більше світ, відображений у творах мистецтва, існує і як об'єкт практичної діяльності людини, і як предмет безкорисливого споглядання, і як джерело естетичної насолоди, емоцій, почуттів. Надзвичайно важливо фіксувати увагу студентів на таких суттєвих ознаках прекрасного, як різноманітність, гармонія, цілісність, оригінальність, виразність тощо. Головне завдання при цьому – викликати в студентів належний емоційний відгук на події та явища, які є об'єктом їхніх спостережень, поглибити й удосконалити процес естетичного споглядання, який у свою чергу активізує, збагачує їх власний досвід, породжує творчу уяву, стимулює духовне становлення [1].

Необхідно вказати найважливішу сторону формування художньо-естетичного смаку – це проведення бесід про мистецтво, де велике значення має художньо-емоційна розповідь. Досвідчені викладачі зігрівають свою розповідь почуттям поваги до художника, до його творів. Це почуття виявляється не стільки в словах, скільки у відтінках голосу й паузах, інтонаціях, у ритмі мовлення. На жаль, викладачів, які вміють

красномовно й художньо розповідати, не так багато. Невміння деяких викладачів художньо розповідати не тільки не формує художній смак у студентів, а відвертає їх від нього. Сухі розміркування, позбавленні яскравості фарб почуття, не розкриють духовного світу героїв, не передадуть їх світлих думок та почуттів, не збагатять студентів морально й естетично, не збудять у них прагнення до художнього й прекрасного. Увага викладачів повинна бути спрямована переважно на виховання в студентів позитивної емоційної чутливості та предметності почуття [7].

Однією з умов формування художньо-естетичного смаку в студентів є розвиток їхньої сенсорики. Тому на практичних заняттях зі студентами основну увагу треба приділяти накопиченню та збагаченню їх емоційно-чуттєвого сенсорного досвіду. З цією метою необхідно використовувати найяскравіші за емоційністю твори різних видів та жанрів образотворчого, музичного, театрального мистецтва, які спрямовані на активізацію чуттєвої сфери особистості та дають змогу формувати вихідні перцептивно-емоційні образи, що сприяють естетичному орієнтуванню у світі мистецтва. Цей етап дуже важливий, тому що пов'язаний з переходом від емоційно-перцептивного до більш усвідомленого осягнення цілісного художнього явища, що передбачає розвиток умінь аналізу творів мистецтва [4].

Багато викладачів недооцінюють той факт, що несформований художньо-естетичний смак обертається нерозвитком інтелекту й свідомості в цілому. Формування художнього смаку передбачає чітке планування роботи, розробку системи заходів з естетичного виховання, на здійснення яких повинні бути спрямовані зусилля всього педагогічного колективу. Добре поставлена робота з формування художніх смаків позитивно впливає на почуття, волю, характер і переконання студентів, збуджує й розвиває в них художні здібності та таланти.

Безсумнівно, що художній смак розвивається на основі систематичного сприймання різних видів мистецтва. Студент повинен мати елементарні, а краще глибокі відомості з історії різних видів мистецтва, знати основоположників і творців мистецтва, а також епохи створення найкращих його зразків. Можна проводити монографічні лекції про мистецтво стародавнього Єгипту, стародавньої Греції, Риму, про італійське мистецтво епохи Відродження, а також лекції про життя й творчість окремих видатних митців. Але умовою та ефектним засобом, який активізує процес формування художньо-естетичного смаку, є комплексна взаємодія мистецтв, одночасний вплив кількох видів мистецтва на емоційно-інтелектуальну сферу психіки людини [5].

Формуванню художньо-естетичних смаків сприяє позааудиторна діяльність, і ВНЗ має створити умови вибору різноманітних її видів. Необхідно перенести акценти набуття студентами певної суми знань, умінь і навичок на стимулювання їхньої творчої активності. Це веде до

оновлення форм і методів виховання, до зміни педагогічних технологій, які мають бути спрямовані на самонавчання, художньо-творче самовираження майбутніх вчителів [3].

Виховання висококультурних спеціалістів, тих, хто акумулює в собі творчий потенціал нації, які здатні створювати культурні цінності, активно приймати участь в культурно творчому процесі, сприяє відродженню національної культури, трансформує духовні цінності, являється нагальною потребою сьогодення.

### **Список використаних джерел:**

1. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: 1999. – 320 с. Основы эстетического воспитания: учебное пособие / под ред. А.К. Дремова. – М.: Высш. школа, 1975. – 327 с.
2. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г.М. Мешко. – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.
3. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: Навч. посіб. – К., 1997. – 135 с.
4. Неменский Б.М. Распахни окно. Мысли художника об эстетическом воспитании / Б.М. Неменский. – М.: 1994. – С. 124.
5. Омеляненко В.Л., Кузьмінський А.І. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – К.: Знання. 2008. – 415 с.
6. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. Кн. 2: Процесс воспитания / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 2002. – 256с.
7. Сухомлинський В.О. Ми продовжуємо себе в дітях. – К.: Рад. шк., 1972. – 164 с.

**Люк О.В.**

*аспірант,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

*Науковий керівник: Кузь В.Г.*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,*

*дійсний член Національної академії педагогічних наук України*

## **МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Розвиток творчого мислення та особистості учня, вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації в значній мірі визначаються тими методами, прийомами, які використовує педагог у своїй діяльності та навчає їх дітей. Нами виділені основні типи методів розвитку творчого мислення

учнів: методи стимулювання й мотивації творчої активності; ігровий; проблемний.

*Стимулювання* передбачає зусилля педагогів, спрямовані на сприймання, осмислення дитиною об'єктивних значень зовнішніх впливів, набуття нею особистісних смислів [6]. До методів стимулювання діяльності і поведінки С. Карпенчук відносить: I група методів – засоби емоційного стимулювання, що використовуються в процесі розвитку свідомості особистості (влучний добір питань; аналіз проблемних питань, конфліктних ситуацій; створення уявних ситуацій морального вибору, близьких життєвому досвіду школярів; аналіз міркувань ровесників, протилежних висловлювань; розбір етичного змісту прислів'їв і приказок, афоризмів, життєвих девізів; ігрові ситуації проблемно-пошукового характеру); II група методів – засоби стимулювання різнопланової діяльності школярів і досвіду позитивної суспільної поведінки (гра, змагання, романтика, заохочення) [4, с. 113-114]. Даний метод сприяє виникненню пізнавальної потреби, і, на цій основі, пізнавального інтересу й активізації мислення.

Найчастіше дитяча творчість пов'язана з *ігровою діяльністю*, бо ігрова діяльність – онтогенетично перша форма вирішення проблемних (ігрових) ситуацій [5, с. 154]. Гра в житті молодшого школяра продовжує займати важливе місце. В ній діти використовують отримані раніше знання; комбінують нові ідеї, необхідні для задоволення потреб на певному етапі життєдіяльності; мають можливість самостійно планувати та організовувати свою діяльність. В молодшому шкільному віці гра в найбільшій мірі розвиває в дітей почуття радості відкриття нового, фантазію, терпіння, активність [10, с. 25].

С. Рубінштейн називає гру вираженням певного відношення людини до дійсності, сутність якої полягає у здатності перетворювати цю дійсність. В ігровій діяльності дії не стільки оперативного характеру, скільки зафарбовані смислом, відношенням до мети. Відтак дитина поглиблює свою особистість, в неї формується потреба впливати на світ, в чому полягає, на думку вченого, загальне значення цього виду діяльності [11, с. 64-67].

Вчені виділяють такі психолого-педагогічні можливості гри: в грі дитина відчуває себе природньо, адекватно природному стану людини діяти; гра надає надзвичайно широкі можливості для розвитку, включаючи всю структуру потенціалу людини: інтелектуальний, особистісний, емоційний; гра сприяє формуванню навичок планування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінки; гра дозволяє усвідомити себе вільним від стереотипів, шаблонів мислення; гра розвиває навички соціальної комунікації [2, с. 7].

Педагогічна наука трактує поняття «ігрові методи» як «спеціально створені проблемні (пізнавальні) ситуації, що моделюють певні труднощі реального чи фантастичного світу, з яких учням пропонується знайти вихід» [7, с. 217]. Їх призначення – розвиток творчого мислення, самостійності, ініціативи, опираючись на інтерес, емоції та інтелектуальні почуття

(здивування, радість, здогадка). Мотив ігрової діяльності полягає не в її результатах, а в самому процесі. Цей метод дає змогу підвищити самооцінку, поліпшити міжособистісні стосунки, зняти напругу й тривогу [7, с. 121]; забезпечує народження нового досвіду, виникнення емоційного переживання, потреби в діяльності [2, с. 18].

На формування пізнавальної самостійності учнів позитивний вплив має *проблемний метод*, який базується на створенні проблемних ситуацій та розроблений на основі вивчення процесу вирішення задач; спрямований на постановку учня в позицію дослідника, першовідкривача, який нашоухується на складні, але разом з тим посильні проблеми [1, с. 84]. Проблемний метод полягає у активній взаємодії суб'єкта з об'єктом, який представлений у вигляді протиріччя між: наявним знаннями і тими, які необхідні для розв'язання даної проблеми; наявними знаннями та вміннями й новими практичними умовами їх використання для вирішення даної проблеми; теоретичною можливістю розв'язати дану проблему та практичною нездійсненністю такого розв'язання в конкретних умовах; необхідність вибрати ту систему знань, яка забезпечить вирішення проблеми [3, с. 48].

У спільній діяльності з вихователем дитина, опрацьовуючи запропоновану інформацію, відкриває та засвоює нове суб'єктивне знання, яке виступає як особистісна цінність, що зумовлює розвиток пізнавального інтересу, мотивів діяльності, цілей, оцінних суджень. Роль вчителя полягає в планомірній організації проблемних ситуацій та допомозі в їх вирішенні. Учні під активним керівництвом вчителя здійснюють пошукові акти: відшуковують потрібні відомості; роблять певні узагальнення, висновки; аналізують, синтезують, порівнюють факти; визначають вже відоме та невідоме. За такої організації діти звертають увагу не лише на зміст знань, а й на способи діяльності [13, с. 8]. Метод проблемного навчання реалізує природну потребу дітей самостійно вирішувати проблеми, а не лише запам'ятовувати та відтворювати інформацію. Отже, даний метод є психологічно доцільним у роботі з учнями та характеризується такими особливостями: 1) нові знання не подаються в готовому вигляді; учні опановують їх у процесі активної самостійної діяльності, опираючись на раніше набуті знання і вміння; 2) разом з новими знаннями учні набувають вміння їх застосовувати за різних умов, тобто оволодівають способами розумової та практичної діяльності; 3) від дітей вимагається творча самостійність; 4) велике значення надається мотивам навчання і створенню в учнів відповідного емоційного стану; 5) створюються і розв'язуються ситуації, аналогічні до життєвих [3, с. 47].

Г. Селевко визначає дії педагога, як методичні прийоми створення проблемних ситуацій: вчитель підводить учнів до протиріччя і пропонує їм самим знайти спосіб його вирішення; зіштовхує протиріччя практичної діяльності; пропонує учням розглянути явище з різних сторін; спонукає

дітей співставляти факти, робити порівняння, узагальнення, висновки; ставить конкретні запитання (на узагальнення, групування, конкретизацію, логічні міркування); ставить проблемні задачі (з допущеними помилками, з недостатніми або надмірними вихідними даними, з невизначеністю в постановці питання та ін.) [12, с. 64].

Як результат пошуково-дослідницької діяльності знання народжуються та розвиваються завдяки творчому стилю мислення, тоді як при формально-логічному знання народжуються із знання [9, с. 11]. Навчання стає творчим процесом за умови планування його як дослідницької діяльності [8, с.75]. Орієнтація навчально-виховного процесу на пошуково-дослідницьку діяльність вказує на інноваційність, мета якої полягає у розвитку можливостей засвоювати новий досвід, а, отже, даний вид діяльності виступає формою активної самодіяльності учня.

Цінність запропонованих методів полягає в тому, що в результаті їх застосування всі учні включені в діяльність відповідно до своїх можливостей та навчаються ними користуватися. Методи розвитку творчого мислення учнів обираються вчителем відповідно до поставлених ним завдань. Важливо, щоб визначений зміст роботи виконувався систематично, а поєднання форм і методів сприяло активізації мислительної діяльності учнів.

#### Список використаних джерел:

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: «Знание», 1983. – 96 с.
2. Вчимося вирішувати проблеми / Азарова Т. В., Барчук О. І., Беглова Т. В., Бітянова М. Р., Корольова Е. Г., Пяткова О. М.; під заг. ред. Бітянкової М. Р. – К.: Главник, 2007. – С. 144. (Серія «Психологічний інструментарій»). Бібліогр.: С. 143.
3. Друзь Б. Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання / Б. Г. Друзь. – К.: «Рад. школа», 1978. – 126 с.
4. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. / С. Г. Карпенчук. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2005. – 343 с.: іл.
5. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S » Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 3-є видання, доповнене, 2001 р. – 608 с.
7. ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
8. Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. – К.: Редекції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
9. Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : Учебное пособие по спецкурсу / А. З. Рахимов.–Уфа, 1988. – 168 с.
10. Резерв успеха – творчество / Под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта. Х. Клейна: Пер. С нем. – М.: Педагогика. 1989. – 120 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).



12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

13. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

**Тугай В.М.**

*аспірантка*

*кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти,*

*Науковий керівник: Іонова О.М.*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін,*

*Харківський національний педагогічний університет*

*імені Г.С. Сковороди*

## **СУТНІСТЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Провідним завданням сучасної школи є формування гармонійної, духовно багатой та національно свідомой особистості. Тому одним із актуальних напрямів виховного процесу сучасної школи є моральне виховання особистості.

Особливе значення для морального виховання має початкова школа. Це зумовлено специфічністю молодшого шкільного віку, оскільки він сприятливий до засвоєння моральних цінностей і знань, та формування духовно-орієнтованої поведінки, її мотивів.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема морального виховання досліджувалась упродовж історичного шляху розвитку людства і продовжує розроблятися представниками різних наук.

До різних аспектів цієї проблеми зверталися античні мислителі (Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит), корифеї філософської (М. Бердяєв, В. Гегель, А. Гельвецій, І. Кант та інш.) та історико – педагогічної думки (І. Герbart, Б. Грінченко, О. Духнович, Д. Дьюї, Я. Каменський, Д. Локк, А. Луначарський, А. Макаренко, М. Новіков, І. Огієнко, М. Пирогов, А. Радищев, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інш.).

Психологічний аспект морального виховання досліджували І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, М. Скрипченко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін. Моральному вихованню молодших школярів присвячено праці О. Богданової, Л. Божович, В. Кузя, В. Петрової, Л. Пивовар та інш.

Проблема морального виховання особистості розглядається сучасними вченими різнопланово, зокрема, як: структура моральної свідомості (В. Зибковець, І. Мар'єнко та інш.), виховання моральної культури

особистості (Т. Гуменникова, В. Бачінін), формування моральної активності дітей (І. Зайцева, Л. Крайнова), характеристика емоцій і почуттів та їх класифікація (Є. Богданов, Б. Додонов, А. Запорожець, К. Платонов, К. Ушицький, О. Чебикін та ін.), роль почуттів в процесі морального виховання дітей (В. Блюмкін, Г. Гумницький, І. Сवादковський, М. Стельманович, В. Сухомлинський та інш.) .

Мета дослідження. Розкрити специфіку морального виховання молодших школярів.

Учені в галузі педагогіки виявили, що в різні вікові періоди існують неоднакові можливості для морального виховання. Знання, здобуті людиною в певний період життя, допомагають проектувати у вихованні її подальше зростання.

Особливу увагу необхідно приділяти моральному вихованню молодшого школяра, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприятлива до засвоєння моральних знань. Молодший шкільний вік – етап розвитку дитини, який відповідає періоду навчання в початковій школі (від 6 до 10 років), коли дитина проходить великий шлях у своєму індивідуальному розвитку [4, с. 311].

Від того, як буде вихований молодший школяр у моральному відношенні, залежить не тільки його подальше успішне навчання у школі, а й формування життєвої позиції.

Забезпечення успішності морального виховання молодших школярів, вимагає урахування їх вікових та психологічних особливостей, а саме:

- потреба дитини в ігровій діяльності. Гра має велике значення для розвитку дітей: “ Яка дитина у грі, така багато в чому вона буде в роботі, коли виросте”- (говорив А. Макаренко);

- неможливість довго займатися монотонною діяльністю. Як стверджують психологи, діти 6-7-річного віку не можуть утримувати свою увагу на одному якому-небудь предметі більше ніж 7-10 хвилин. Далі діти починають відволікатися, переключати свою увагу на інші предмети, тому необхідна часта зміна видів діяльності під час занять.

До того ж дітям притаманна:

- недостатня чіткість моральних уявлень у зв'язку з невеликим досвідом;

- існування суперечності між знанням, як треба, і практичним застосуванням. Не завжди знання моральних норм і правил відповідає реальним діям дитини. Особливо часто це трапляється в ситуаціях, де відбувається розбіжність між етичними нормами і особистими бажаннями дитини;

- нерівномірність застосування ввічливого спілкування з дорослими і однолітками (у побуті та вдома, у школі і на вулиці).

У цьому віці дитина не тільки пізнає сутність моральних категорій, але й вчиться оцінювати їх знання у вчинках і діях навколишніх, власних вчинках.

Знання моральних норм є передумова моральної поведінки, але одних знань не достатньо. Критерієм морального виховання можуть бути тільки реальні вчинки дітей, їх спонукальні мотиви. Бажання, готовність і здатність свідомо дотримуватися норми моралі можуть бути виховане тільки в процесі тривалої практики самої дитини, тільки вправляючись у моральних вчинках.

Отже, специфіка морального виховання молодших школярів полягає в тому, що:

- для дитини існує потреба в ігровій діяльності, яка має велике значення для розвитку;
- неможливість дитини займатися монотонною діяльністю;
- присутня недостатня чіткість моральних уявлень у зв'язку з невеликим досвідом;
- наявність суперечності між знанням як треба і практичним застосуванням;
- нерівномірність застосування ввічливого спілкування з дорослими і однолітками.

Перспективним напрямком роботи є вивчення основ ефективного морального виховання у молодших школярів як психолого-педагогічної проблеми.

#### **Список використаних джерел:**

1. Божович Л.І. Особистість і її формування в дитячому віці. – М.:Просвітництво, 1968. – 254 с.
2. Болдирев Н.І. Моральне виховання школярів / Н.І. Болдирев. – М.:Просвещение,1979. – 289 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
4. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / Під редакцією В.В. Давидова. – М.: Педагогіка, 1991. – 420 с.
5. Григорович Л.А. Педагогика и психология. – М. : Гардарики, 2001. – 480 с.
6. Мар'єнко І.С. Основи процесу морального виховання школярів / І.С. Мар'єнко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.

# ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

**Мартинова В.В.**

*студентка,*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

## ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Україна у сучасних умовах поступово перетворюється на інформаційну державу, це призводить до значного збільшення переліку вимог щодо використання інформаційних та комп'ютерних технологій практично у всіх галузях діяльності людини, зокрема й в освіті. Широке впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційної форми навчання на сьогоднішньому етапі визначають інноваційний характер освітньої сфери. Пріоритетним завданням у цьому напрямку стає об'єднання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій на організаційному, методичному та технологічному рівнях.

Актуальність заявленої проблеми також підтверджується листом МОН України № 1/9-493 від 24.06.2011 р., в якому зазначено, що «...Кожен учитель загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від ступеня, типу, форми власності закладу та рівня своєї кваліфікації, повинен уміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства».

Аналіз досліджень останніх років свідчить, що різні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі знайшли достатнє висвітлення в навчально-методичній літературі. Зокрема, вони стали предметом вивчення М. Бирки [1], С. Носацького [2], О. Полатайко [3], І. Сорич [4], А. Чувпіло, В. Ліпейко, Р. Чувпіло [5], В. Яременка [6] та ін. Однак, попри розмаїття навчально-методичної літератури питання оптимізації використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні історичних курсів залишається недостатньо дослідженим. Метою статті є вивчення специфіки використання комп'ютерних технологій у навчанні історії в школі.

На сучасному етапі у навчально-виховній і науково-дослідній роботі комп'ютери знайшли широке застосування, адже це дає змогу поєднати графічне подання інформації, евристичну діяльність, врахування індивідуальних можливостей учнів. Комп'ютери створюють нову технічну основу для здійснення програмованого навчання, організації індивідуальних,

групових і фронтальних форм навчальної роботи на уроках та в позаурочний час, дають змогу здійснити ефективний контроль успішності школярів, створити умови для випереджального навчання тих, хто має здібності і нахил до історії. Використання комп'ютера при викладанні історичних курсів у школі викликає інтерес до предмету, спричиняє більшу концентрацію уваги учнів, а також емоційне ставлення до історичного матеріалу.

Застосування комп'ютера сприяє підвищенню загальної мотивації завдяки новим формам роботи і причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного прогресу; активізації навчання завдяки використанню швидкозмінних форм подання інформації, змагання учнів з машиною та між собою, прагнення отримати вищий бал; індивідуалізації навчання; можливості оперативно отримувати необхідні дані в достатньому обсязі; об'єктивності перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок школярів [2].

Комп'ютерні педагогічні засоби характеризуються багатьма перевагами, зокрема, ефективним впливом на візуальне і слухове сприйняття, успішним передаванням інформації, що заохочує учнів до більшої активності, заощаджує навчальний час і уможливорює краще розуміння і засвоєння теми.

Завдяки застосуванню комп'ютера у навчанні історії виникають ширші можливості при викладенні нового матеріалу, які дозволяють підвищити ефективність навчального процесу. Насамперед, це матеріали, що ілюструють різноманітні матеріальні пам'ятки; тексти історичних джерел; схеми, діаграми, графіки; таблиці, ілюстрації, карти, плани битв тощо.

Комп'ютер також має велике значення у підготовці дидактичних матеріалів, котрі використовуватимуться для підбиття підсумків та контролю знань, набутих школярами: тестів, контрольних завдань, кросвордів тощо [4].

Використання сучасних інформаційних технологій при навчанні історії виконує наступні функції: 1) є джерелом історичних знань; 2) розвиває пізнавальні здібності, уяву, вміння аналізувати; 3) реконструює історичні події, життєві ситуації, що вимагають від учня ініціативності, пропозицій розв'язання і прийняття рішень; 4) надає цікаві форми контролю набутих знань (наприклад, ребуси, схеми, тести) [7, с. 376].

У роботі з комп'ютером особливу увагу слід звернути на легкість комунікації користувача з обладнанням. Завданням комп'ютера є раціоналізація методів викладання. Наприклад, використання у процесі навчання історії графічних програм надає уроку розмаїття можливостей через: креслення карт, планів битв, графіків; багаторазове використання тих самих засобів; уможливлення анімації; використання кольорів – кольорові фігури, написи, предмети, ілюстрації; тестування; легше запам'ятовування матеріалу.

Іншим видом використання комп'ютера з освітньою метою є ігрові програми, які дозволяють школяру виконувати роль дослідника, що становить суть проблемного викладання, подібно до того, як педагогічні ігри навчають приймати адекватні рішення [7, с. 377].

Одним із напрямів використання комп'ютерної техніки є створення освітнього Web-сайту. Це новий засіб навчання у вигляді взаємопов'язаних Web-сторінок (окремих документів у мережі Internet, котрий має свою адресу), включених до серверу освітньої установи. Унікальність кожного Web-сайту забезпечується їх універсальністю при вирішенні багатьох освітніх завдань: подання різноманітної корисної інформації для учнів та вчителів, можливостями поповнення власних бібліотек тощо. Основними характеристиками конструювання освітнього Web-сайту є його адресність, інтерактивність і продуктивність щодо майбутніх відвідувачів, тобто учасників навчального процесу. Як інтерактивні форми комунікації при цьому можуть використовуватися Web-форуми, телеконференції. Поширеними є Web-сторінки спеціалізованого призначення (освітні Web-квести, від англ. «question») створені за конкретною темою і поєднані гіперпосиланнями на сторінки інших сайтів в Internet. Такі сторінки оформлюються з відповідними завданнями, очікуваними результатами навчання школярів і контролюючими функціями [8, с. 56].

Значного застосування в навчальному процесі набули електронні підручники. Вони можуть бути доповненням до класичного підручника або стати альтернативою друкованому підручнику. За схемою викладу матеріалу виділяють кілька типів електронного підручника: текстовий, гіпертекстовий, довідковий, ігровий. Навчальний матеріал у них може мати вигляд статичний і динамічний, одноколіоровий і багатокольоровий, без звукової підтримки, зі звуковою підтримкою тощо [9, с. 23]. За характером взаємодії учня і комп'ютера виокремлюють підручники: інформаційні, «запитання-відповідь», інформаційно-контролюючі, зі зворотним інформаційним зв'язком, з проміжними рівнями контролю [9, с. 24].

Основна проблема використання електронних підручників полягає у складності читання великих текстів з монітора. З метою її подолання у підручниках використано два режими навчання: текстовий і звуковий. Останнім часом з'явилося інтерактивне відео, що поєднує в собі можливості комп'ютера та відеодиска, а також оптичні компакт-диски, на які записують не лише звукову інформацію, а й комп'ютерні навчальні програми, відеоінформацію, графічне зображення.

Отже, комплексне використання новітніх технологій і засобів навчання дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння учнями безперервно зростаючих обсягів навчальної інформації; забезпечити якісне практичне застосування теоретичних знань; допомогти школярам самостійно здобувати нові знання на базі сучасних засобів телекомунікацій та доступу до світових банків знань; раціоналізувати працю вчителів.

### **Список використаних джерел:**

1. Бирка М.Ф. Напрями використання інформаційно-комп'ютерних технологій при викладанні суспільних дисциплін у загальноосвітньому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iprobuk.cv.ua/>.

2. Носацький С.Д. Удосконалення навчального процесу шляхом впровадження інформаційно-технічних технологій // Матеріали Інтернет-конференції «Удосконалення навчального процесу шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій», 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://obrazovanie.klasna.com/uk/site/internet-zakhodi.html>.

3. Полатайко О. Інформаційні технології в суспільно-гуманітарних науках // Матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції «Інформаційні технології в професійній діяльності». – Рівне, 2013. – С. 85-86.

4. Сорич І.В. Використання інформаційних технологій на уроках історії // Матеріали Інтернет-конференції «Удосконалення навчального процесу шляхом впровадження інформаційно-комунікаційних технологій», 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://obrazovanie.klasna.com/uk/site/internet-zakhodi.html>.

5. Чувпило А.А. Использование компьютерных технологий для эффективного развития устной речи учащихся на уроках истории в школе // Методичний вісник історичного факультету. – 2011. – № 9. – С. 31-37.

6. Яременко В.О. Використання інформаційних технологій в процесі навчання історії учнів 10-11 класів. – 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.teacherjournal.com.ua/shkola/>.

7. Історична освіта і сучасність. Як викладати історію школярам і студентам / За ред. Б. Кубіс. – Київ, 2004.

8. Черниш Л.І. Сучасні інформаційні технології як засіб модернізації вищої школи // Проблеми освіти: Науковий збірник / Кол. авт. – Київ, 2008. – Вип. 55.

9. Фоменко А. Деякі підходи до розробки і створення навчальних комп'ютерних програм (комп'ютерних посібників) з історії // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С. 21-25.

### **Федоренко Н.І.**

*кандидат соціологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології,  
Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Сьогодні вищі навчальні заклади намагаються готувати всебічно розвинених фахівців. Водночас студенти бажають отримати вищу освіту, яка зможе дати не тільки базові знання, а й певні компетенції, які допоможуть їм швидше зорієнтуватися в їх роботі та краще проявити себе. Сучасна ситуація обумовлює оновлення фахової освіти. Все більше викладачів вищої школи відчують потребу у впровадженні таких методик та технологій, які б допомогли реалізації особистісного підходу до студента. Впровадження інноваційних технологій у викладанні фахових дисциплін дає змогу докорінно змінити ставлення до об'єкта навчання, перетворивши його на суб'єкт. Студент стає співавтором лекції, семінарського заняття тощо. Підхід до студента, який

знаходиться у центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Він забезпечує підвищення навчально-виховної ефективності занять, сприяє реалізації принципів свідомості, активності навчання та призводить до значного зростання якості знань, умінь і навичок, які набувають студенти. Одним із засобів, який може сприяти вирішенню поставленої задачі, є впровадження та активне використання у навчанні студентів інноваційних технологій навчання. Одними із інноваційних технологій навчання у вищій школі є: тренінгові технології та мультимедійні інформаційні технології, що базуються на програмних продуктах самого широкого призначення. Слід зазначити, що тренінгові технології є важливою складовою інтерактивного навчання. Спілкування учасників у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика, що вивчається під час роботи. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на одного. Ефективність процесу тренінгу залежить від методів тренінгу. Це те, у якій спосіб організоване навчання (міні-лекція, дискусія, робота у складі малих груп, кейс-метод тощо).

Інформаційні технології навчання вже важко уявити без мультимедійних технологій. Однією з беззаперечних переваг засобів мульти-медіа є можливість розроблення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій, які можна використовувати при розробці та презентації групових проектів по різних предметам. Мультимедійна інформація відрізняється чіткістю, лаконічністю, доступністю. У процесі роботи з нею студенти вчаться аналізувати, висловлювати власну думку, вдосконалюють уміння працювати на комп'ютері. Якщо застосування мультимедійних технологій добре продумане, заняття буде образним, наочним, цікавим, життєвим, дозволить розвивати уміння учнів працювати в парах і групах.

З метою дослідження питання необхідності та ефективності впровадження інноваційних технологій в процес навчання, автором у 2014 році було проведено опитування студентів 3-го курсу кредитно-економічного факультету Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана стосовно їхнього ставлення до інноваційних (тренінгових та мультимедійних) технологій. В рамках дослідження було опитано 50 респондентів, при цьому завдання створити репрезентативну вибірку не ставилося. Дослідження було направлено на виявлення ставлення студентів до інноваційних технологій та оцінку результативності використання інноваційних технологій у навчальному процесі вищої школи.

Як і очікувалося, впровадження тренінгових технологій у процес навчання сприймається студентами дуже позитивно. Принаймні на запитання: «Як Ви вважаєте, чи потрібно використовувати тренінгові технології навчання у ВНЗ?» 100 % респондентів відповіли – так. Серед основних причин такого ставлення студентів, згідно думки респондентів, можна виділити те, що використання



тренінгових технологій на заняттях зацікавлює предметом (66%), забезпечує зв'язок теорії та практики (64%) та активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів (58%). До позитивних сторін впровадження тренінгових технологій в навчальний процес респонденти включили: можливість залучити до процесу навчання всіх студентів (30%) і можливість ознайомитися з новим матеріалом на практиці (30%).

На питання про результативність використання тренінгових технологій у навчальному процесі відповіді розподілилися таким чином. З тим, що тренінгові технології сприяють закріпленню нових знань та формуванню вмінь і навичок погодилося (86%) студентів. 60% респондентів вважають, що використання тренінгових технологій у навчальному процесі допомагає студентам самореалізуватися і розкрити свій творчий потенціал. В той же час, на думку студентів, вагомими є такі результати використання тренінгових технологій, як формування вміння працювати в команді (42%) та вміння ефективно і швидко вирішувати поставлені завдання (22%), що сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки власній активній роботі студентів. Щодо активного використання тренінгових технологій викладачами КНЕУ імені В. Гетьмана близько 70% студентів зазначили, що викладачі на заняттях використовують окремі елементи тренінгових технологій. Отже, тренінгові форми мають низку переваг перед іншими формами організації навчання і можна констатувати, що на даний момент існує потреба як студентів, так і викладачів у подальшому впровадженні та розширенні сфери використання названих технологій в навчальному процесі.

Аналізуючи результати опитування студентів у 2014 р. щодо впровадження мультимедійних технологій у процес навчання, ми виділили наступні позитивні тенденції: 72% респондентів вважають, що мультимедійні технології привертають увагу студентів до навчального процесу, 68% респондентів відповіли, що мультимедійні засоби допомагають краще сприймати теоретичний матеріал, на думку 46% респондентів ці технології підвищують рівень ефективності засвоєння теоретичного матеріалу, 42% вважають, що за допомогою мультимедійних технологій викладач може створювати позитивний емоційний клімат на занятті, що посилює ефективний зворотній зв'язок з викладачем і на думку 26% студентів використання інноваційних технологій зміцнює авторитет викладача як творчої особистості.

Для того, щоб сформувати у студентів вміння працювати з інноваційними технологіями, їм пропонуються вибіркові навчальні завдання, які спонукають їх самостійно створювати власні мультимедійні презентації. Така самостійна робота допомогла 76% респондентів сформувати вміння щодо роботи з мультимедійними технологіями, 70% вважають, що ця робота підвищила рівень ефективності засвоєння теоретичного матеріалу, ці завдання допомогли 66% респондентів розкрити їх творчий потенціал. На думку 28% опитаних завдання пов'язані з мультимедійними технологіями активізують пізнавальну діяльність і сприяють розширенню кругозору. Така самостійна робота

допомагає студентам у формуванні необхідних їм професійних вмінь: вміння працювати з мультимедійними технологіями, презентувати свою роботу, вміння працювати в команді та розвиває у студентів пізнавальні можливості і прагнення до самовдосконалення.

Сьогодні вищі навчальні заклади намагаються готувати професійних спеціалістів, важливе значення надається впровадженню інноваційних технологій навчання, популярними серед яких є мультимедійне навчання, навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу та інші. Результати проведеного дослідження підтвердили, що інноваційні технології навчання допомагають формуванню багатьох професійних умінь та навичок у студентів: умінь організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті, умінь критичного і творчого мислення у процесі вирішення професійних завдань, умінь аналізу і вибору доцільних дій у складних ситуаціях; навичок роботи у команді, навичок презентації, самоорганізації та самоконтролю. Використання інноваційних технологій у системі освіти дозволяє розвивати творчий і інтелектуальний потенціал студента та його здібності.

**Чеповий І.В.**

*студент;*

**Юрчук Л.Ю.**

*кандидат технічних наук, доцент,*

*Національний технічний університет України*

*«Київський політехнічний інститут»*

## **ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА КАФЕДРІ**

Ефективність навчального процесу багато в чому залежить від його інформаційного забезпечення. До кінця минулого століття основними джерелами навчальної інформації були друковані видання, які концентрувалися у бібліотеках ВНЗ. В даний час економічна ситуація в країні обмежує видавничі можливості ВНЗ як за кількістю, так і за накладом навчально-методичних видань (у більшості випадків 100 примірників і менше).

З іншого боку розвиток інформаційних технологій, Інтернету і технічних засобів, що їх забезпечують, дозволяють перейти на забезпечення навчального процесу електронними виданнями, які не мають обмеження тиражу. Інтернет став успішним суперником бібліотекам (студент п'ятого курсу насилу пригадав про відвідування бібліотеки на першому курсі), але і там не завжди вдається знайти необхідну інформацію.

Основним джерелом інформаційного забезпечення навчального процесу (ІЗНП) у ВНЗ є кафедра. Для його забезпечення ефективним рішенням може бути створення електронної системи ІЗНП на базі локальної мережі кафедри або навіть окремого комп'ютера. На сьогодні ця задача, так чи інакше, напевно, вирішується усіма кафедрами, незалежно від їх профілю і рівня технічного та кадрового забезпечення. Враховуючи сьогоденні можливості обчислювальної техніки та запити користувачів, система може містити дуже великі обсяги інформації для задоволення інтересів користувачів.

Основним джерелом інформації про постановку інформаційного забезпечення навчального процесу можуть служити сайти кафедр. Сайти рівня факультету і вище в основному є інформаційно-рекламними і не пов'язані безпосередньо з навчальною роботою. Перегляд великої кількості кафедральних сайтів різних вузів з точки зору ІЗНП дозволили виділити три підходи: повна відсутність інформації; часткове представлення деяких матеріалів про деякі дисципліни, що читаються кафедрою; наявність навчально-методичних розділів, доступ до яких дозволено тільки зареєстрованим користувачам. Інформація про принципи побудови та експлуатації таких систем авторами не була знайдена. Широко обговорюються проблеми створення більш складних систем – електронних кампусів, систем управління навчальним закладом і т.п. Наявність такої системи є важливим інструментом інформаційного забезпечення і самого викладача [1].

Базуючись на багаторічному досвіді створення та експлуатації такої системи на кафедрі авторів цієї доповіді спробуємо сформулювати основні вимоги до неї.

Система може бути реалізована різним способом. Надалі будемо розглядати найпростішу реалізацію системи на базі файлової структури звичайного персонального комп'ютера, що вимагає мінімальних витрат на створення і експлуатацію. Формується логічний диск або окремий каталог, в якому розміщуються матеріали. Основна проблема при цьому – створення ефективної структури системи і її обслуговування, що і є предметом доповіді.

Основними користувачами системи ІЗНП є: студенти кафедри, викладачі кафедри і, можливо, викладачі забезпечуючих кафедр, адміністратори.

Адміністратори вирішують дві групи функціональних завдань: технічні – технічне забезпечення – супровід системи, реєстрація користувачів, призначення прав і т.д.; методичні – забезпечення змістовного наповнення системи – своєчасність і повнота наповнення методичними матеріалами, перевірка їх актуальності і т.д.

Користувачам студентам надається можливість тільки отримувати інформацію. Цю операцію, з метою забезпечення безпеки системи, доцільно проводити через адміністраторів.

Користувачі викладачі мають можливість заносити і зчитувати інформацію. Бажано ці операції здійснювати теж через адміністраторів. Таке рішення дозволяє підвищити відповідальність за матеріали, що розміщуються, і зменшити завантаження системи «тимчасовими» матеріалами, які залишаються безпритульними надовго.

У структурі системи повинні бути виділені розділи, призначені тільки для викладачів і загальні для всіх користувачів.

У розділі для викладачів розміщується вся необхідна нормативна інформація для організації та проведення навчального процесу від нормативних документів МОНУ до розпоряджень по кафедрі, навчальні та робочі плани, методичні вказівки для викладачів і т.п.

Розділ, призначений для студентів і присвячений безпосередньо забезпеченню навчального процесу, може будуватися за трьома принципами – по курсам, по дисциплінам і по викладачам. Опитування студентів 1-4 курсів спеціальності дав наступні результати, (у % від числа опитаних):

за курсами – 28, 31, 20, 13;

з дисциплін – 46, 37, 32, 55;

по викладачах – 26, 31, 47, 32.

Як видно студенти 1, 2 і 4 курсу віддали перевагу формуванню розділу «по дисциплінах», хоча всі вони в даний час користуються структурою «по викладачах». Структура розділу «по викладачах» зручна викладачеві, так як всі його матеріали знаходяться в одному каталозі, і не дуже зручна студентам, коли кілька викладачів ведуть одну дисципліну і їм потрібно шукати інформацію по декількох каталогах.

У цьому розділі збирається інформація мінімальна, але достатня для вивчення дисципліни. У той же час по будь-якої дисципліни є велика кількість різних матеріалів, які можуть бути також використані. Вони можуть бути розміщені в окремому каталозі-бібліотеці, формованому за дисциплінами. Опит студентів показав, що більше 80% з них ставляться до цього позитивно.

Наявність такої електронної бібліотеки скорочує час пошуку джерел в Інтернеті, дозволяє формувати більш повне уявлення про дисципліну, що вивчається. Туди можуть входити книги, журнали, посилання на сайти і т.д.

Наступний розділ – програмне забезпечення, де зазвичай містяться програмні продукти – власні та запозичені – необхідні для забезпечення навчального процесу.

При необхідності можуть бути створені і інші розділи.

У загальному випадку система може бути відкрита або закрита. При відкритій системі користувачі самостійно можуть заносити і перезаписувати з неї інформацію. Як показує досвід, це обов'язково призводить до появи вірусів і збоїв у роботі. Тому бажано весь інформаційний обмін проводити через адміністраторів. Це не дуже ускладнює їхню роботу, оскільки матеріал

в основному більшість студентів завантажує собі тільки раз на семестр, зазвичай це початок семестру, коли викладачі надають рекомендованого літературу або методичні посібники, які є в системі. У більшості випадків це старости груп, які завантажують всю доступну інформацію, а потім викладають її на поштових скриньках чи на інших сервісах.

Надання можливості вільного доступу до системи ззовні (через Інтернет) є дискусійним. Зазвичай така система закрита від зовнішнього доступу, оскільки завжди знаходиться в динамічному режимі і далеко не завжди може позитивно характеризувати інформаційне забезпечення кафедри.

### **Список використаних джерел:**

1. Кісіль М.В. Інформаційне забезпечення професійної діяльності викладача ВНЗ // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Зб. наукових праць. – Випуск 25(38) – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010 – С. 50-53.

**ДЛЯ НОТАТОК**

## **ДЛЯ НОТАТОК**

*Наукове видання*

**ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

*Матеріали друкуються в авторській редакції*

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна  
Верстка: Н. Кузнецова

Контактна інформація організаційного комітету:  
73005, Україна, м. Херсон, а/с 20,  
Науковий журнал «Молодий вчений»  
Телефон: +38 (0552) 399 530  
E-mail: [info@molodyvcheny.in.ua](mailto:info@molodyvcheny.in.ua)  
[www.molodyvcheny.in.ua](http://www.molodyvcheny.in.ua)

Підписано до друку 29.04.2015. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Ум.-друк. арк. 6,04. Тираж 100. Замовлення № 0415-87.  
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.