

МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА: ТЕОРІЯ,
МЕТОДИКА, ПРАКТИКА»**
(16-17 жовтня 2015 року)

Хмельницький
2015

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43
С 91

Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика. Матеріали
С 91 II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький,
16-17 жовтня 2015 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика»,
2015. – 180 с.
ISBN 978-966-916-024-9

У збірнику представлені матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна педагогіка: теорія, методика, практика». 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 74.0я43

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|---|----|
| Байдік О.С. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я..... | 8 |
| Боднар Д.М. ОСМИСЛЕННЯ СЛОВЕСНОСТІ І ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА..... | 10 |
| Гарагуц С.Л., Шимко А.Ф. ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ – З НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО СЬОГОДНІ | 12 |
| Гусарова А.В. ПРОБЛЕМА СТІЙКОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ В СИСТЕМІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ЯПОНІЇ) | 15 |
| Кабанова О.О. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ СЛІПОГЛУХОНІМИМИ ДІТЬМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА СОКОЛЯНСЬКОГО (1889-1960) | 19 |
| Лакіза А.А., Абрагам В.І. АКТИВІЗАЦІЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРА | 21 |

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

| | |
|---|----|
| Анічкіна О.В. ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДУ «МІКРОВИКЛАДАННЯ» | 25 |
| Безрук І.Ж. ФУНКЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ..... | 28 |
| Вернер О.Ю. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ | 32 |
| Гаркавець О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В УЧНІВ 10 КЛАСІВ ЗНЗ | 35 |
| Гладіна В.Л. МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ | 38 |
| Давидченко І.Д. ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 42 |
| Коваленко О.Ю. ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРИ ВИВЧЕНІ КУРСУ «КОМУНІКАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»..... | 45 |

| | |
|---|----|
| Левенець О.О. ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ В УЧНІВ 9 КЛАСУ ЗНЗ | 47 |
| Лихолет В.С. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНИХ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ | 50 |
| Личкун С.В. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ В УЧНІВ 2 КЛАСУ ЗНЗ | 53 |
| Меркулова І.В. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 56 |
| Мінько Д.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСІ ЗНЗ | 59 |
| Патієвич О.В. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ СТИЛІСТИЧНО УНОРМОВАНОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ | 62 |
| Радченко О.О. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ В УЧНІВ 11 КЛАСУ ЗНЗ | 67 |
| Рожко І.В. ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ МУЗИЧНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ | 71 |
| Сердюк О.П. СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ | 73 |
| Сльоза Н.В. МІСЦЕ ПІДРУЧНИКА ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ | 75 |
| Співак О.В., Сидоряк В.М. САМООСВІТА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ «МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА» | 79 |
| Толмачова І.М. ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ | 81 |
| Троцюк М.В. ІГРОВІ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 84 |
| Чорна С.А., Кордонська І.В., Бартко Ж.В. ВАРІЮВАННЯ МЕТОДІВ, ФОРМ, МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ДІАГНОСТУВАННЯ І КОРИГУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ | 87 |

| | |
|---|----|
| Шмир М.Ф. САМОКОНТРОЛЬ І ЙОГО РОЛЬ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ | 89 |
|---|----|

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|----|
| Тимченко А.М. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА | 94 |
|--|----|

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|---|----|
| Алфьорова Л.М. МЕТОДИКА РОЗРАХУНКУ КІЛЬКІСНОГО КОЕФІЦІЄНТА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ..... | 98 |
|---|----|

| | |
|---|-----|
| Антипова Н.П. СЕЛЕКЦІОННО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ АГРОНОМОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ | 102 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Бабух Н.В., Георгіце І.І. ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 105 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Бакало О.М. АДАПТОВАНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... | 108 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Баюрко Н.В. ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ..... | 111 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Бойчук А.П. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)..... | 114 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Єрстова-Михалусь І.Б. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПАРАДИГМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ..... | 117 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Зельман Л.Н. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ | 120 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Клєба А.І. ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ..... | 122 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Кошелева Н.Г. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 125 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Масліч С.В. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ДПТНЗ «ВІННИЦЬКЕ ВИЩЕ ПРОФЕСІЙНЕ УЧИЛИЩЕ СФЕРИ ПОСЛУГ»..... | 128 |
| Поліщук О.А. ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАННОСТІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ | 130 |
| Сидорук А.В. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ | 132 |
| Соляр Л.В., Бережна Г.М., Кордонська А.В., Соляр А.П. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ КОНЦЕПЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО- ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ | 136 |
| Фоменко Т.М. ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В АГРАРНИХ ВНЗ..... | 140 |

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|-----|
| Сьомкіна І.С. СІМ'Я, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ | 143 |
| Шулик Т.В. ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ | 146 |

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

| | |
|---|-----|
| Пономаренко Н.Г. ОСОБЛИВОСТІ АКРЕДИТАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ | 149 |
| Самойленко О.А., Беседовська І.В. ТВОРЧА ГРУПА ЯК ФОРМА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОЛЕДЖУ | 152 |
| Семанчина В.О. КУЛЬТУРА УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ | 155 |

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

| | |
|---|-----|
| Блудова Ю.О. ЕТНОХУДОЖНІ ЦІННОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО- ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ | 159 |
| Вовк О.Р. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ | 161 |

Резков М.І.

РОЗВИТОК ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ

МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 164

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Рудницька-Юрійчук І.Р., Штерма Н.Б.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ

ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЮЧИХ ІГОР НІКІТІНИХ..... 167

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Школьнік С.Я., Бешапошникова Т.В.

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ВИКОРИСТАННЯ

ТА ВПРОВАДЖЕННЯ КАЗОК В. СУХОМЛИНСЬКОГО

В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗНЗ..... 171

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Снігур О.М.

ЕЛЕКТРОННИЙ ЖУРНАЛ УЧИТЕЛЯ..... 175

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Байдик О.С.

*аспірант кафедри історії педагогіки
та порівняльної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я

В умовах відродження національно-культурних традицій, побудови демократичного суспільства, здійснення реформ, інтеграції України в міжнародне економічне, інформаційний, культурний і освітній простір, актуальною стає проблема формування високо духовної, інтелектуально розвиненої і, насамперед, здорової особистості.

Особливої уваги вимагає здоров'я підрастаючого покоління, оскільки саме молодь, ступінь її готовності до майбутнього життя визначає можливість реалізації масштабних державних завдань. І тільки здорова дитина взмозі успішно вчитися і в майбутньому реалізувати свої потенційні можливості.

Вивчення історико-педагогічної літератури дозволяє говорити про те, що проблема формування здорової особистості була актуальною для людства на всіх етапах його розвитку [1, 2, 3, 4, 5]. Загальнотеоретичні питання збереження й зміцнення здоров'я учнів молодшого шкільного віку, його компонентів, факторів впливу вивчалися і знайшли своє відображення в роботах І. Сеченова, публікаціях Т. Бойченко, А. Дубогай, В. Климової, і інших [1, 2, 3].

Вивчення проблеми збереження і зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку в педагогічній науці показало, що значна кількість сучасних досліджень присвячено збереженню та зміцненню здоров'я дітей молодшого шкільного віку шляхом фізичного вдосконалення людини. Слід зазначити, що історико-педагогічні аспекти проблеми збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку в предметно-фізкультурному і психолого-педагогічному ракурсі, розглядалися в дослідженнях А. Д. Дубогай, А. Цьося, та інших [2, с. 45].

У період навчання в школі відбувається інтенсивне, формування і дозрівання організму, він здатний чутливо реагувати як на несприятливі, погіршення здоров'я фактори, так і на сприятливі, що погіршують здоров'я фактори, так і на сприятливі, оздоровлюючі. Адже рівень здоров'я закладається ще до народження, в ранем дитячому віці, формується і остаточно складається саме в шкільні роки [4, с. 33].

Одним з найбільш важливих факторів, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, є достатня фізична навантаження.

Разом з тим без руху немає життя. Як підкреслював великий російський фізіолог І. Сеченов, «все нескінченне різноманітніше зовнішніх проявів мозкової діяльності зводиться остаточно до одного лише явища – м'язового руху».

У русі запорука правильного розвитку дитячого організму. Велику помилку допускають батьки, які це недооцінюють. Після занять у школі обов'язково дайте можливість дітям погуляти, пограти з однолітками у дворі, покататися на лижах, ковзанах, санках, велосипеді [3, с. 55].

Важливим фактором зміцнення здоров'я є ранкова гімнастика – зарядка. Вона сприяє швидкому переходу організму від стану сну до активного, так як тонізує центральну нервову систему, активізує роботу всіх внутрішніх органів, і в першу чергу серцево-судинної системи.

Важливий засіб підвищення захисних сил організму – загартовування. Великий лікар стародавності Гіппократ стверджував: «Хто часто тримає себе в теплі, у того відбуваються наступні шкідливі наслідки: зніженість м'язів, слабкість нервів, тупість розуму, кровотеча, непритомність» [5, с. 36].

Треба підкреслити, що стан загартованості має дві практично важливі особливості: по-перше, воно суворо специфічно, тобто стійкість організму розвивається тільки до дії того фактора, який систематично повторювався; по-друге, оборотно – неможливо гартуватися «про запас»: якщо гартують процедури припинити, стійкість до холоду знову знизиться.

Збереження та зміцнення здоров'я служить і свіже чисте повітря. Він містить необхідне для нормальної життєдіяльності людини кількість кисню і сприяє бадьорому, активному настрою.

Список використаних джерел:

1. Бойченко Т. Е. Формування в учнів середньої школи знань про здоров'я людини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Т. Е. Бойченко. – К., 1994. – 40 с.
2. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
3. Климова В. И. Человек и его здоровье / В. И. Климова. – М.: Знание, 1985. – 192 с.
4. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун; [пер. с венгер.]; под общ. ред. В. В. Столбова. – М.: Радуга, 1982. – 400 с.
5. Окопний А. М. Фізичне виховання у спадщині українських педагогів (друга половина ХІХ – перша пол. ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вих. та спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / А. М. Окопний; Львів. держ. ін-т фіз. культ. – Л., 2001. – 16 с.

Боднар Д.М.

аспірант,

Науковий керівник: Кучинська І.О.

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової, середньої

та вищої освіти і управління навчальним закладом,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ОСМИСЛЕННЯ СЛОВЕСНОСТІ І ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ О.Р. МАЗУРКЕВИЧА

Початок 90-х рр. ХХ століття ознаменував низку історичних подій, що спричинили зміну пріоритетів у побудові нової системи організації освіти в Україні взагалі та літературної освіти зокрема. Гостро постало питання визначення завдань та змісту гуманітарної підготовки школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

На виклики часу відгукнулися працівники наукових установ, зокрема глибокий аналіз змісту гуманітарної підготовки школярів на уроках літератури здійснив О.Р. Мазуркевич, відомий вчений, педагог, академік Академії педагогічних наук України. У статтях на шпальтах журналу «Рідна школа» вчений, опираючись на історичний досвід вивчення словесності, праці відомих вчених, видатних педагогів, майстрів художнього слова, висвітлив свої концептуальні погляди на роль та місце літератури у навчанні та вихованні підростаючого покоління, методичні підходи до навчання словесності та виховання підростаючого покоління. Зокрема він наголошує на тому, що саме мистецтво слова є тим засобом, який допомагає формувати, збагачувати духовно-естетичний світ дитини, позитивно впливати на ціннісні орієнтації школярів, розвивати їх інтелект, літературно-мистецькі здібності, що потребує від вчителя-словесника насамперед усвідомлення особливостей змін у методиці вивчення мови та літератури в загальноосвітньому навчальному закладі, осмислення продуктивних тенденцій вітчизняного й зарубіжного досвіду. О.Р. Мазуркевич осуджує гонитву за новаціями реконструкторів традиційних методів навчання і виховання: «Та в гонитві за новаціями, а то й просто мавпуючи перед дзеркалом потойбічним, деякі ретиві реконструктори «традиційних» методів навчання і виховання, розігнавшись зопалу й навмання, навіжено руйнують віками випробувані, встелені й наїжджені шляхи, поколіннями сходжені стежини «красного письма» до людського серця й розуму, – натомість нічого путнього не споруджуючи, oprіч того сухостебля й пустоцвіту, яким «відкривають» давно відоме й щоразу критично переоцінене в цивілізованому світі» [1, с. 18]. Провідну роль у здійсненні нового підходу до оволодіння творчою спадщиною українського народу у системі національної освіти та виховання він відводить народознавству. При цьому вчений опирається на досвід роботи Павлиської середньої школи імені В.О. Сухомлинського, середньої школи № 127 м. Києва.

Концепція літературної освіти, як наголошує О.Р. Мазуркевич, повинна включати питання пошуків та осягнення письменства рідного краю.

Він закликає до продуманого вибору методів і технологій навчання. Зокрема, вважає, що сучасна концепція літературної освіти «...має спрямовувати вчителя середньої школи, а відтак і педагогічний навчальний заклад, де його готують, на новий підхід до засвоєння понять з теорії літератури в процесі вивчення творчості українських, російських і зарубіжних письменників» [3, с. 19].

Особливу увагу вчений приділяє виразному читанню як засобу духовного вираження людини в процесі набуття літературної освіти, вважаючи, що відродження національної творчої спадщини в концепції літературної освіти на Україні стосується й риторики.

О.Р. Мазуркевич наголошує на необхідності сприяти визначенню учнем своєї перспективи та побудові траєкторії особистісного духовно-мистецького, мовно-літературного зростання. Основним завданням вчителя він вважає донести до дитини «животрепетне рідне слово». Крім того, на думку вченого, слід не тільки ознайомити учня зі змістом твору письменника, а й показати його творчу індивідуальність, оскільки «...літературна освіта передбачає ще вміння ясно окреслювати індивідуальний підхід до аналізу творчості кожного окремого письменника, його неповторних несхожих, чітко виражених своєю оригінальністю рис стилю, змісту й форми» [1, с. 19]. При цьому О.Р. Мазуркевич говорить про необхідність очищення принципу історизму у викладанні літератури від пристосовницької до «нової епохи» фальсифікації.

Педагог категорично виступає проти технізації навчання словесності: «Так і нині в навчанні словесності ...дедалі необачніше квапляться те природне, материнське, духовне й тілесне чуття, бачення й вираження душі, саме свої неповторної особистості, – підмінити тиражованими тестами, штапованими механічними клавішами, спритними кнопками технічно змережаного павутиння приладів, де Божа іскра вмить гаситься електрострумом, а слово красне всихає без ґрунту й цілющої вологи, ніби айстри Олесеві, що схилились і вмерли без променю сонця» [1, с. 18].

Місія педагога, на думку вченого, – пробуджувати нестримну й нездоланну живу мисль людини як неповторної особистості: «Створене людським розумом і серцем дитина чи юнак і сприймає своїм чуттям і мисленням, кожною кровинкою і жилочкою свого ества, як свою «маніфестацію душі» (І. Франко). І тут потрібне не сухожилля кимось обкарнаного і штучно приладнаного теста, свічіння мистецького текста, і не відблиск електронних символів машини, а Божий дар материнської мови, живого рідного слова» [1, с. 19].

О.Р. Мазуркевич обстоює та науково обґрунтовує, опираючись на історію української та світової літератури, пріоритетність рідного слова в системі національної, й особливо літературної, освіти: «...рідна мова – душа і тіло літературної освіти, і ширше – національної школи [2, с. 23]. Одним із засобів осягнення літературного твору він вважає лінгвістичний аналіз українського художнього тексту, який забезпечить формування здатності учня до аналізу, інтерпретації та критичної оцінки прочитаного твору.

Життя доводить правомірність педагогічної концепції О.Р. Мазуркевича щодо гуманітарної освіти школярів, мети, завдань, підходів та методів їх навчання і виховання на уроках словесності. Так, окремі положення його вчення ми знаходимо у Концепції літературної освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 р. за № 58. Методичними рекомендаціями вченого сьогодні послуговуються вчителі та науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Мазуркевич О. Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О. Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 8. – С. 18-23.
2. Мазуркевич О. Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О. Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 18-25.
3. Мазуркевич О. Р. Воскресіння нетлінного, відродження заповітного / О. Р. Мазуркевич // Рідна школа. – 1994. – № 10. – С. 17-25.

Гарагуц С.Л.

викладач електротехнічних дисциплін;

Шимко А.Ф.

викладач української мови та літератури,

Могилів-Подільський монтажно-економічний коледж

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ – З НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО СЬОГОДНІ

Свою назву педагогіка отримала від грецьких слів «пайс» – дитина і «аго» – вести. Поступово слово «педагогіка» стало вживатися в більш загальному розумінні для означення мистецтва «вести дитину по життю» – виховувати й навчати. З часом з'явилося поняття педагогіки як науки про навчання і виховання.

Педагогіка зароджувалася і формувалася як соціальна наука, розвивалася у взаємозв'язку й взаємодії з іншими суспільними науками – філософією, етикою, естетикою. Розвиток педагогіки у значній мірі обумовлений рівнем природничо-наукових знань (фізики, математики, біології, фізіології, генетики), виховна діяльність ґрунтувалася на основі вивчення об'єктивних закономірностей суспільного життя і, зокрема, життя й розвитку дітей в різних суспільно-історичних умовах. Соціальні умови в усі часи впливали на розвиток особистості, знання, накопичені суспільством, ставали її духовним надбанням.

Історія педагогіки як галузь педагогічної науки вивчає стан і розвиток педагогічної теорії та практики на різних етапах людського суспільства, досліджує розвиток виховання як суспільного явища, з'ясовує причини виникнення педагогічних теорій та їхню історію, узагальнює позитивний досвід педагогічної теорії та практики попередніх епох та виявляє їхні закономірності [1, с. 1].

Педагогіка у понятті навчання і виховання взяла свій початок у найдавніші часи. Перші навчальні заклади з'явилися ще в період матриархату, так звані «будинки молоді». У розумінні первісних дітей формувалося уявлення про земне життя і про душу. В умовах первісного суспільства виховання виділяється як спеціальна соціальна діяльність, в основі якої – здобування засобів для виживання. Виховання диференціювалося відповідно до статі дитини. До найдревніших шкіл в історії людської цивілізації належать піктографічні школи, що виникли за 7 тисяч років до н. е. на території нинішніх Перу, Мексики. Пізніше перші школи з'являються в країнах Сходу-Ассирії, Китаї, Індії, Єгипті. В IV столітті до н. е. в рабовласницькому Єгипті існувало два типи шкіл – школи жерців та школи писців. У Стародавній Греції були оригінальні системи виховання – спартанська та афінська. Головним завданням виховання спартанців була жорстокість та ненависть до рабів у майбутніх рабовласників, що ж до афінської системи, то вона залишила глибокий слід у історії педагогіки як така, що формувала високу духовну культуру, моральну чистоту та духовну досконалість. В Афінах виникли перші педагогічні теорії, а грецькі філософи стали виразниками педагогічних ідей античного світу. Це такі, як Платон, Сократ, Аристотель, Демокрит. Свій внесок в систему виховання зробив і Давній Рим. Тут існували елементарні приватні і платні школи для бідних (там вчили читати, писати, рахувати, навчали державних законів), для багатих існували школи граматичні, де навчали граматики, латинської та грецької мов, риторики. У школах обох типів навчалися лише хлопчики. Розвиток шкіл був зумовлений необхідністю навчання красномовства тих, хто намагався зайняти керівні посади у державі [2, с. 34].

В епоху середньовіччя усі існуючі школи перебували на утриманні церкви, вона визначала програми та склад учнів. Школи були трьох типів – для хлопчиків, що готувалися до релігійної діяльності, для синів світських феодалів. Згодом церковні школи перестали задовольняти потреби суспільства в освічених людях, внаслідок чого виникли нові типи шкіл, що створювалися приватними особами і не перебували на утриманні церкви. Поступово такі школи перетворювалися на міські початкові, що утримувалися коштом самоврядування (магістрату). В таких школах діти навчалися читати, писати, лічити та здобували основи релігійних знань.

Реалії життя викликали потребу в особливому типі виховання – військово-фізичному, до якого належали плавання, верхова їзда, стрільба з лука, кидання списа, фехтування полювання, гра в шахи, уміння складати вірші, співати і грати на музичних інструментах.

В епоху середньовічного феодалізму мали місце виховання та освіта для дівчат. Дівчата із заможних сімей виховувалися вдома під наглядом матерів чи спеціальних виховательок, практикувалося також віддавати на навчання до монастирів. Все навчання і виховання зводилося до виконання основної функції – бути матір'ю, дружиною, господинею. Також навчали шляхетного поведіння в світському середовищі [2, с. 16].

У зв'язку з необхідністю поширення знань і економічним розвитком Європи, почали виникати університети. Навчання в середньовічному університеті велося латинською мовою. Університети мали чотири

факультети. Повний курс навчання тривав 11-13 років. Основними методами навчання були лекція та диспут. Середньовічні університети відігравали велику роль у розвитку культури.

В епоху Відродження педагогіка проявилася в гуманістичних тенденціях – повазі до дітей, протесті проти фізичних покарань, прагненні до вдосконалення дитячих здібностей. В школах значну увагу приділяли естетичному вихованню, вивченню латинської та грецької мов, математики, астрономії, природознавства, механіки, географії, літератури, мистецтва.

Розвиток педагогіки чітко слідував вимогам часу. Науково-технічний прогрес вимагав певного рівня освіти, зміни підходів до системи навчання і виховання. Таким чином народилася реформаторська педагогіка, що виявилася в цілому ряді ідей, як-от теорія вільного виховання, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва тощо. Однією з найбільш цікавих реформаторських течій стала експериментальна педагогіка. Прихильники її ставили за мету вивільнити навчання та виховання від приблизних, ненаукових підходів [2, с. 21].

Сучасна педагогіка в різних країнах світу характеризується різноманітними тенденціями, в основі яких як традиційні засади, так і новітні технології навчання.

Історія вітчизняної педагогіки починається з часів Київської Русі. Відомі факти про існування язичницьких шкіл та шкіл перших християнських общин. Розвитку освіти сприяло втручання та підтримка державної влади в особі князів. Наприклад, двірцева школа князя Володимира була державним навчальним закладом та утримувалася за рахунок князівської казни, там навчалися діти знаті для подальшої участі в державному управлінні, дипломатичній роботі та розвитку культури.

В XI у Києві при Андріївському монастирі відкрилося перше в Європі жіноче училище. Питанням освіти все частіше займалися монастирі.

З кінця XI початку XII століть існуючі школи поділялися на «школи грамоти» і «школи книжного вчення».

В період Відродження в Україні існували братські школи, козацькі школи (січові, полкові, музичні), діяли навчальні студії. Першим вищим навчальним закладом стала Києво-Могилянська академія. Слід відзначити, що на освітньо-культурне життя в Україні мали значний вплив європейські культурні процеси.

Основними типами навчальних закладів XIX століття були церковно-парафіяльні, повітові школи, гімназії, ліцеї, університети.

В XX столітті, зі встановленням радянської влади, в організації освіти відбулися зміни, в основі яких – повне підпорядкування дитячої особистості виховним впливам новоутвореної держави. Ціла мережа закладів забезпечували навчання і виховання. До вищих навчальних закладів у 1920-ті роки належали інститути різних профілів (індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, педагогічні, медичні, художні). Радянська влада на Україні ліквідувала університети, вважаючи їх «розсадником буржуазної ідеології» та затвердили систему освіти, яка складалась з семирічної школи двох ступенів (1-го – чотири роки навчання, 2-го – три) й профшколи [1, с. 168].

Згодом в СРСР було встановлено нову систему шкільної освіти:

загальна обов'язкова восьмирічна школа; повна середня (денні середні школи, вечірні /змінні/ й заочні середні школи працюючої молоді); школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; технікуми та інші середні і вищі навчальні заклади. Головним в перебудові системи народної освіти було поєднання навчання з продуктивною працею [1, с. 175].

У сучасній Україні система освіти безперервно розвивається. Початковий рівень вищої освіти в Україні можна здобути у спеціалізованому коледжі. Вищу освіту – після закінчення вищого навчального закладу. За законом «Про освіту», до вищих навчальних закладів в Україні зараховують інститут, академію й університет. Сучасна освіта в Україні реформується, в основі чого – пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими віяннями, пов'язаними зі вступом у світовий освітній простір.

Отож, історичний шлях педагогіки свідчить про те, що її виникнення і розвиток визначались об'єктивними соціально-економічними потребами суспільства в підготовці підростаючих поколінь до життя. На кожному етапі історичного розвитку існувало конкретне суспільство і виховання, спрямованість і рівень якого відображали досягнутий рівень розвитку суспільства [3, с. 542].

Список використаних джерел:

1. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / Лузан П. Г., Васюк О. В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: ДАКККиМ, 2010. – 296 с.
2. Левківський М. В. Л 37 Історія педагогіки: Навч.метод. посібник. Вид. 4-те, Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
3. Фіцула М. М. ПЕДАГОГІКА: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-те вид., стереотип. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с. – (Серія «Альма-матер»).

Гусарова А.В.

аспірант,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ПРОБЛЕМА СТІЙКОСТІ КУЛЬТУРНОЇ ТРАДИЦІЇ В СИСТЕМІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ЯПОНІЇ)

Норми, ідеали та цінності, що виокремлюються в зміст морального виховання, «детермінують соціальні ситуації і, тим самим, транслуючись через педагогічні системи, забезпечують відтворення певних форм життя та процесу соціалізації нових поколінь» [1, с. 74]. Історичність цілей та змісту морального виховання дає підстави стверджувати, що існує тісний зв'язок між національним характером того чи іншого суспільства та спрямованістю його виховних систем. Існує така закономірність: чим контрастніші культури, тим

більше різняться їхні освітні цілі, а отже і виховні цілі, завдання та способи морального виховання. І, чим контрастніші порівнювані культури, тим очевидніші ці відмінності.

Так, наприклад, культури таких країн, як Китай, Японія, В'єтнам та Корея орієнтовані на збереження самобутності на національній ідентичності. Суспільство, в якому процес відтворення діяльності, соціальних структур, традицій та життєвого устрою є пріоритетним, називається «традиційним». Зміни в такому суспільстві «...протікають так повільно, що кожному поколінню воно здається статичним» [4, с. 154]. Однак в сучасних умовах глобалізації, вищеперелічені країни також зазнають змін, при цьому вміло поєднуючи своє національне, традиційне із новим, запозиченим. Найяскравішим прикладом такого гармонійного поєднання, власне, і є Японія, про що йтиме мова в другому розділі нашого дослідження.

Маргарет Мід характеризує педагогічну ситуацію в країнах традиційної культури наступним чином: «...діди, тримаючи в руках новонароджених онуків, не можуть уявити собі для них ніякого іншого майбутнього, що відрізнялося б від їхнього власного минулого. Минуле дорослих виявляється майбутнім кожного нового покоління; що прожили вони – є схемою майбутнього їхніх дітей. Майбутнє у дітей формується таким чином, що усе пережите їхніми попередниками в дорослі роки стає також і тим, що випробовують діти, коли вони виростуть» [4, с. 322].

Система морального виховання в Японії є яскравим прикладом того, що використання традиційного методу ілюстрації моральної поведінки вчителем може бути ключовим. Під впливом ідей конфуціанства в Японії і досі залишається уявлення про школу як про соціальний механізм, що забезпечує стійкість культурної традиції. У зв'язку з цим особистість вчителя, що виступає як «живий зразок моральності», традиційно має на сході високий суспільний статус.

Так, В.С. Кукушкин і Л.Д. Столяренко визначають поняття «культура» як «...систему цінностей, уявлень про життя, зразків поведінки, норм, сукупність способів і прийомів людської діяльності, що об'єктивуються в предметних і матеріальних носіях і передаються наступним поколінням» [2, с. 98]. В цьому визначенні, як ми бачимо, є вказівка на те, що істотною ознакою культури є її виховна функція, і полягає вона в передачі системи цінностей наступним поколінням.

Домінування тієї або іншої традиції в культурі зумовлює і спосіб передачі культури, і зміст культурного зразка. Упродовж історії в різних суспільствах питання про конкретні цілі і зміст виховання вирішувалося по-різному. Очевидним є те, що повноцінне моральне виховання школярів має здійснюватися за наявності однозначних та чітких критеріїв моральної вихованості. Вихователь, в свою чергу, планує та здійснює виховну роботу, спирається на ці критерії та аналізує ефективність цієї роботи.

Головним виміром культурної варіативності, що виокремлюють науковці різних галузей, є індивідуалізм та колективізм. Одним з визначень індивідуалістичної культури може бути наступне: це така культура, в якій

індивідуальні цілі її членів є більш важливими, ніж групові. Колективістській культурі, в свою чергу, притаманні групові цілі [3].

Такий поділ є популярним серед соціальних наук вже біля ста років, однак в 1970-х роках Г. Хостфедом було проведено дослідження, що сприяло відкриттю ряду особливостей індивідуалістичних та колективістських культур. Дослідження Г. Хостфеда охопило аудиторію опитуваних в декілька тисяч службовців з 66 країн та підтвердило такий вимір культур. Г. Тріандіс також повторив деякі результати Хостфеда ще в 15 культурах і також виявив відмінності в цьому вимірі. Таким чином, багато років дослідники працювали як в рамках однієї культури, так і в різних культурах. Результатом їхньої праці на сьогоднішній день є низка культурних властивостей такого поділу.

В колективістських культурах люди можуть жити разом із літніми батьками, навіть якщо при цьому це не є для них комфортним; в індивідуалістичних культурах дорослі діти оберуть власний комфорт (кар'єра, кращі умови проживання). Представники колективістських культур назвали б такий вибір егоїстичним [4].

Індивідуалісти створюють власні дружні стосунки, в той час як дружніми є такі стосунки для колективістів, що створилися за участі батьків та наставників ще на початку їхнього життя. Д. Кушман та С. Кінг ілюструють таку закономірність на прикладі дружніх стосунків в США (що є представником індивідуалістичної культури) та в Японії (представник колективістської культури). Так, японці переважно дотримуються таких двох типів міжособистісних стосунків: дружні стосунки, що виникають та підтримуються як результат зобов'язань перед своєю групою, та власні друзі. Останній тип дружніх стосунків, що спирається на спільні інтереси, хобі, цінності, – це стосунки між однокласниками або одногрупниками однієї статі. Такі стосунки, зазвичай, зберігаються протягом всього життя; хоча кількість таких друзів переважно невелика, однак вони виконують дуже важливу функцію в житті індивіда – з ними він може ділитися, обговорювати особисті проблеми, інтереси, цінності, що, власне, допомагає індивіду «відвести душу», оскільки він ніде не зможе це зробити в регламентованому японському суспільстві.

Одним з перших іноземців, кому випало за честь повідати всьому світові про особливу японську культуру, був ірландсько-американський письменник та просвітник Л. Хьорн. Говорячи про японців, як про представників колективістської культури, він зазначив: «Коли ви, будучи людиною західної цивілізації, уливаєтесь в природний правильний уклад життя японця, ви відчуваєте значно менше тиску зі сторони оточуючого середовища та людей. В цьому укладі життя немає місця індивідуалізму – головній характеристиці західного стилю життя. І це одна з приваблюючих мене рис японського суспільства. *Тут людина не намагається робити щось за рахунок інших... На мою думку і на думку багатьох інших незалежних спостерігачів, Японія, навіть як би стала християнською країною, нічого не змінила б в своїй моралі та традиціях*» [цит. по: 7].

Отже, основною ланкою японського суспільства є група. Існують різноманітні концепції та критерії визначення групи. Так, згідно динамічної концепції групи «...індивіди розглядаються не стільки як члени тієї чи іншої

організації, скільки як активні учасники якогось роду дії» [8, с. 33]. При цьому, важливим є не стільки результат її діяльності та її структура, скільки власне процес групової дії, в якому відбувається чіткий поділ праці та гнучка координація.

Протягом багатьох століть в груповій свідомості японців культивувалась необхідність наслідування поведінки вищих за рангом. Це було важливою цінністю для японців. Передумовою такого бачення слугували ідеї конфуціанства, а також тяжка колективна праця на рисовому полі. Конфуціанство регламентувало суспільні стосунки, встановивши чітку ієрархію.

Змалечку японців вчать підкоряти своє «я» інтересам своєї групи; виховується почуття залежності, без якого не може бути почуття впевненості [6]. Навіть культура поклонів, якій навчають дітей, «дає їм уявлення про існуючу субординацію, про їхнє місце в групі» [5, с. 59].

Підвищена значущість авторитету і наразі підтримується різноманітними засобами, та сприймається як соціальна норма. Причинами цього стали сувора регламентація японського суспільства та чітка організація системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Карнозова Л. М., Александрова Г. И. Двуматематические ОД-игры по проблемам образования: социокультурный, методологический и игротехнический аспекты // Вопросы методологии. – № 2. – 1991. – С. 72-83.
2. Кукушкин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2001. – 448 с.
3. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Издательство Ключ-С, 1999. – 223 с.
4. Мид. М. Культура и мир детства // Избранные произведения / Ред., сост. и автор послесловия И. С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
5. Пронников В. А., Ладанов И. Д. Японцы (этнопсихологические очерки). – М.: Изд-во «ВиМ», 1996. – 400 с.
6. Томашевська-Прядун С. О. Формування основи етнонаціональних і виховних традицій японської нації (III-XVIII ст.) / С. О. Томашевська-Прядун // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 3. – С. 186-188.
7. Хосокава К. Лафкадио Хёрн – о японской душе [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.lerelin.ru/2013/07/06/lafkadio-xuorn-o-yaponskoj-dushe/>
8. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Р н/д.: изд-во «Феникс», 1999. – 544 с.

Кабанова О.О.

*аспірант кафедри соціальної педагогіки,
соціальної роботи та історії,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ СЛПОГЛУХОНІМИМИ ДІТЬМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ІВАНА СОКОЛЯНСЬКОГО (1889-1960)

Людство в сьогоденні займається безліччю соціальних проблем, проводить також дуже багато різнотипних соціальних проектів, заходів, які допомагають особистості яка має певні вади чи життєві проблеми, аби краще адаптуватися у суспільстві, «легше» пройти етап соціалізації, який є основним, так би мовити, етапом у житті кожної людини.

Тому ж дуже важливим звернутися до науковців, які досліджували проблеми дітей із вадами слуху та зору. Одним тих педагогів хто присвятив цій проблемі все своє життя, хто жив із цією проблемою, був Іван Панасович Соколянський – лікар-дефектолог, педагог, педолог, засновник вітчизняної тифлопедагогіки.

Сьогодні соціалізація особистості з філософсько-соціологічної все більше стає проблемою педагогічною, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства в цілому. Тільки соціально прийнятна соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі [2, с. 4].

Іван Панасович приділяв дітям із вадами зору і слуху практично все своє життя, він автор ряду методик з роботи із такими дітьми. Його винахід став великою знахідкою для навчання дітей із вадами. Діяльність Івана Панасовича не завжди знаходила підтримку у тодішній владі, його статті піддавались нищівній критиці.



**Рис. 1. І. П. Соколянський зі своєю ученицею О. І. Скороходовою
(в центрі)**

Робота з дітьми із вадами залежить від педагога, який із ними працює та від оточення, яке їх оточує та є дуже важливою особливістю для розвитку особистості. І. Соколянський вважав, соціалізація таких дітей повинна проходити у звичайній для них обстановці, в сім'ї, в оточенні рідних та близьких. Також на природі, в сільській місцевості, що на прикладі доводить його діяльність із Юлією Виноградовою, яка виросла в сільській місцевості, і при тому, що вона була сліпоглуха дитина, вона досягла великих успіхів, писала невеличкі твори із коротких фраз. Важливим чинником при керівництві таких дітей є педагогічний вплив та керівництво, при правильному керівництві у таких дітей виникають та розвиваються все більш складні форми спілкування – від елементарних жестів до словесного мовлення. Що дозволяє сліпоглухонімих дітей успішно оволодіти програмою середньої школи, а деяких із них – закінчити вищі навчальні заклади [1, с. 99]. Прикладом цього може слугувати життя та діяльність учениці Івана Панасовича О.І. Скороходова.

Ольга Іванівна Скороходова із-за хвороби, яку пережила ще в дитинстві, спочатку втратила зір, а згодом і слух. Втрата батьків в дитинстві та хвороба залишила глибоку рану, що за несприятливих обставин призвело до безрадісного існування. Глибоке розуміння цієї проблеми, Ольга присвятила все своє життя дефектології. Всі свої життєві переживання Ольга Іванівна висвітлила в трилогії «Як я сприймаю навколишній світ» (1947 р.), «Як я сприймаю і уявляю навколишній світ» (1956 р.), і «Як я сприймаю, уявляю і розумію навколишній світ» (1972 р.). Трилогія була об'єднана авторкою в «ідею необмежених пізнавальних здібностей людської особистості і неймовірних компенсаторних можливостей людського організму» [1, с. 99].

Ольга Скороходова завжди із великою вдячністю згадувала про свого вчителя і говорила про І. Соколянського, що він «...був вчителем і старшим другом...якби не була вихованкою І. П. Соколянського, то не добилася б усього того, чого добилася у своїй науковій, педагогічній та громадській діяльності» [3, с. 15].

Соціально педагогічна діяльність Івана Панасовича Соколянського – педагога, лікаря-дефектолога була дуже насичена, емоційна та клопітка із сліпоглухими дітьми. Він зумів показати як їм (дітям) та і оточенню що вони нічим не відрізняються від інших, можуть так само пристосуватися до життя, навчатися і радіти життю не зважаючи на ті перешкоди які зустрічаються на їх життєвому шляху. Праця із таким дітьми дуже емоційно складна, але той успіх який здобутий лікарем завдяки своєму педагогічному таланту, вартий великої уваги та пошани. Працелюбності Івана Соколянського не було меж, і як результат це успіх у вихованні сліпоглухих дітей.

Список використаних джерел:

1. Соціальна педагогіка. Підручник / А. Й. Капська / За редакцією професора Капської А. Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
2. Екало С. П. Новаторство Івана Соколянського і його освітня діяльність у місті Умані Черкаської області / С. П. Екало // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Частина 2 / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – К.: Міленіум, 2006. – 266 с.

3. Скороходова О. Памятаю той день... / О. Скороходова // Заклик. – 1975. – № 12. – С. 15-18.

Лакіза А.А.

студентка;

Абрагам В.І.

викладач педагогіки,

ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка»

Житомирської обласної ради

АКТИВІЗАЦІЯ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСІБ ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРА

Впровадження оздоровчої парадигми у систему життєвих цінностей підкреслює очевидність зростання значущості гуманістичної спрямованості життя суспільства. Посилаючись на дослідження Беха І.Д. [1, с. 37], можна відзначити нову освітню та життєву філософію – це зміна виховної позиції педагогів, що полягає у пріоритетності розуміння дитини, визнанні її та сприйнятті. Досягнення оптимального рівня здоров'я та розвитку дітей є критерієм ефективності виховного впливу на особистість. Для того, щоб легше зберегти той потенціал здоров'я, який закладений до народження дитини, а тим більше примножити його, необхідно, щоб у самих вчителів та батьків було свідоме відношення до здоров'я дитини, за рахунок реалізації нової освітньої парадигми: «турбота про здоров'я – найважливіший обов'язок кожної людини». Адже, учні не завжди мають об'єктивне уявлення про здоров'я, як ціннісну категорію. На даний час не існує єдиного тлумачення поняття «здоров'я». Нараховується більше сотні визначень. Така багаточисленність і безуспішність спроб створити єдину, погоджену думку пояснюється тим, що здоров'я являє собою складну понятійну конструкцію, в якій досить важко коротко і однозначно виділити багатогранні сторони його. Велика кількість визначень стану здоров'я віддзеркалює не так дискусійність цього поняття, як багатобічність. Дійсно, здоров'я є основою не лише суб'єктивно відсутнього благополуччя і душевного спокою, а й високої духовної й інтелектуальної активності, можливостей фізичного та соціального розвитку, досягнення тривалого і повноцінного життя. Саме по собі здоров'я не повинно бути метою і сенсом життя, але тільки за його наявності людина відчуває радість і комфортність свого існування, вбачає в житті вищий сенс і сприймає здоров'я як шлях до реалізації цього сенсу. На жаль, поки що не відпрацьовано систему поширення вже існуючого позитивного досвіду щодо формування культури здоров'я. Вона в класичному варіанті має підтримати розвиток індивіда (і суспільства в цілому) через забезпечення інформацією, що зумовлює певний стиль поведінки. Наявність необхідної інформації і володіння спеціальними вміннями та навичками з питань здоров'я дозволяє

людині не тільки робити правильні висновки, а й правильно діяти як у звичних, так і в нестандартних та кризових ситуаціях. Лише на основі сприйняття та розуміння цінності і важливості даного напрямку виховного впливу, ми здатні будемо забезпечити доцільні передумови для залучення дитини до здоров'ятворчого процесу впродовж всього життя, наближаючись до нового бачення освітньо-виховної мети.

Досягнення цієї мети стане реальним, якщо формувати у дитини світоглядно-оздоровчу поведінку на основі реалізації принципів: пізнай себе, створи себе і допоможи собі сам. Адже здоров'я є тою вершиною, на яку кожна людина піднімається самостійно – стверджує російський вчений Козін Є. [2, с. 94]. Однією із сходинок формування здоров'язберігаючої цінності є різні види занять з фізичної культури. Необхідною умовою формування інтересу до таких уроків є надання учням можливості показати свої здібності. Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити учнів. Цікавою для них є робота, яка потребує постійного напруження. Легкі завдання не викликають інтересу. Подолання труднощів навчальної діяльності – важлива умова виникнення інтересу до неї. Однак трудність навчального матеріалу приводить до підвищення інтересу лише тоді, коли ця трудність посилює і її можна подолати. У протилежному випадку інтерес швидко падає. Отже, початком виконання будь-якої фізичної вправи є усвідомлення мети і здатність учня відповісти на запитання: «для чого?», «з якою метою я це роблю?». Аналізуючи мотиви, які спонукають учнів займатися фізичною культурою, доходимо висновку, що найяскравіше вираженим мотивом є бажання зміцнити своє здоров'я.

Урок фізичної культури є головною формою з фізичного виховання. Опановуючи під керівництвом вчителя різноманітні рухові дії, діти відчують, як збільшується їх сила, зростає швидкість і витривалість під час виконання дедалі складніших фізичних вправ. Головним компонентом у структурі навчальної діяльності з фізичного виховання є мотивація. У загальному розумінні мотив – це те, що стимулює людину до певної дії. Тому педагог повинен: чітко і доступно пояснити учням значення і зміст занять; у завдання вкладати особистий інтерес учня і давати змогу відчути результати його діяльності; доводити одночасно до свідомості дітей необхідність тривало і наполегливо працювати для досягнення результатів. Слід пам'ятати, що діти позитивно ставляться до тієї людини, взаємодія з якою викликала в них позитивні переживання і принесла радість успіху. Потенційні можливості формування позитивних переживань приховані в самому процесі навчання. Джерелом радісних переживань є сам учитель: він випромінює енергію, бажання працювати. Вказівки вчителя, його розпорядження, команди, сигнали можуть звучати енергійно або в'яло, мажорно або мінорно, і від цього залежить не тільки настрій, а результати. Уміння вчителя всіх бачити, його дотепність і веселість посилюють задоволення від спілкування з ним. Так, школярі захоплюються передусім учителем, а потім – предметом, який він викладає. Поведінка учнів, їх інтерес до занять, активність і дисципліна значно залежать від ставлення до вчителя. Пам'ятаючи про головне завдання педагогіки – «не загубити кожної дитини», вивчити, чим живиться дитяча думка, щиро цікавитися кожним учнем як

особистістю. Робота з фізичного виховання є багатогранною і потребує формування в дитини самостійності, ініціативи, організованості, активності та кмітливості. Для цього до кожної дитини в класі слід виявляти щирість, чуйність, не виділяти надмірною увагою обдарованих і принижувати моралізаторством слабких; намагатися організувати роботу так, щоб допомогти кожному відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя і товаришів, – адже це надійний стимул для майбутнього навчання, занять фізкультурою із захопленням, відчуттям власної гідності. Виникненню зацікавленості до занять фізичними вправами сприяють також емоційне проведення всіх форм занять у школі, естетичне оформлення матеріально-спортивної бази, посилені завдання, що забезпечують успішність процесу навчання. Результати наукових досліджень свідчать, що комплексне використання звукових технічних засобів навчання (музика із словесним поясненням, мультимедійних засобів та ін.) скорочує час, необхідний для засвоєння навчальної програми на 45%, при цьому у 2-2,5 рази збільшується рухова активність учнів. Хорошим засобом формування емоційної сфери є ігри, не менше стимулює до активності у процесі фізичного виховання заохочення, які полягають у позитивній оцінці навчальної діяльності та поведінки учнів та спрямовані на те, щоб викликати в усіх бажання до подальших досягнень, активності і зацікавленості у вивченні предмету. Потрібно шукати в кожній дитині щось добре і пам'ятати, що люди, котрі в усьому шукають вади, рідко знаходять щось інше. Водночас успішна навчально-виховна діяльність неможлива без покарання, але застосовувати його треба дуже обережно, бо воно діє лише тоді, коли викликає почуття розкаяння і прагнення змінити свою поведінку на краще. Покарання, як і заохочення, повинно бути адекватним, публічним і своєчасним.

Самовдосконалення повинно здійснюватися вчителем не утилітарно, коли засвоюється лише те, що стосується методики проведення уроку фізичної культури. Деякі вчителі, наприклад, звертають увагу тільки на ті статті, в яких описуються комплекси фізичних вправ і нове нестандартне обладнання. Такий вибір інформації не стимулює його до переосмислення наявних знань з позиції загальних підходів і принципів фізичного виховання учнів. Тому теоретична база такого вчителя залишається на колишньому рівні або навіть погіршується в результаті забування. Сучасний вчитель не може бути лише володарем суми рецептів. Постійний аналіз своєї педагогічної діяльності вимагає і постійного оновлення теоретичних відомостей в області педагогіки, психології, фізіології, теорії фізичного виховання. Тільки з-за такої основи вчитель може бути готовим до перебудови педагогічного процесу, до пошуку нових шляхів і засобів підвищення ефективності фізичного виховання школярів.

Специфіка впливу занять фізкультури на виховання морально-вольових якостей полягає у тому, що учні для досягнення успіхів у виконанні фізичних вправ виявляють цілеспрямованість і волю, дисциплінованість, вміння мобілізувати в потрібний момент свої фізичні і духовні сили. У той час на заняттях переважає колективна діяльність. Учні привчаються виявляти почуття дружби, набувають навичок культури поведінки, колективізму і тому

подібне. Слід прагнути досягти такого рівня свідомості, щоб у процесі занять, змагань між командами, класами учень отримував моральне задоволення не тільки від своєї спритності, але і від того, що він зробив це в інтересах колективу. У процесі спільної практичної діяльності діти привчаються до правильної поведінки відповідно до норм моралі. При виконанні фізичних вправ учням часто доводиться виявляти вольові зусилля, щоб долати невпевненість і, навіть, страх. В результаті постійного тренування в учнів виховуються сміливість, рішучість, наполегливість. Разом з вольовими якостями одночасно виховуються моральні риси особистості.

Гуманістичний підхід до дитини і полягає у врахуванні потенціалу здоров'я кожної особистості, забезпеченні оптимальних умов для його реалізації та збереженні особистісної самоцінності [3, с. 10]. Головним в цьому процесі є формування практичної готовності особистості до самореалізації власних властивостей здоров'я. Шляхом розквіту будуть йти держави, якщо природна і культурна еволюція людства ґрунтуватиметься на ядрі фундаментальних цінностей, серед яких найважливішими є життя та здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Зимова І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти // Освіта України. – 2003. – № 5. – С. 35-38.
2. Опанасенко Г. Л. Фізичний розвиток дітей та підлітків. – К.: Здоров'я, 1985. – 94 с.
3. Состояние и перспектива гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9-11.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Анічкіна О.В.

асистент кафедри хімії,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ДЛЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДУ «МІКРОВИКЛАДАННЯ»

Класична система підготовки вчителів повинна зазнати кардинального реформування у зв'язку із комп'ютеризацією навчального процесу в школі, як в середній, так і у вищій. Адже, сучасний вчитель – предметник повинен вміти не тільки вільно працювати за комп'ютером, він повинен активно використовувати віртуальний простір для професійної діяльності і навчання учнів. Це, перш за все, потребує формування експериментально-методичних вмінь самих студентів із широким використанням комп'ютерного обладнання.

Так, наприклад, потрібно використовувати комп'ютер не тільки для полегшення сприйняття і унаочнення теоретичного матеріалу на заняттях із хімічних та методичних дисциплін, слід, використовувати віртуальний хімічний експеримент, як засіб навчання студентів, формування їх експериментально-методичних вмінь.

Ми пропонуємо проводити лабораторні заняття з методики навчання хімії, які стосуються оволодіння методикою демонстраційних дослідів з окремих тем шкільного курсу хімії, використовуючи осучаснений метод «мікрОВИкладання», що добре вивчений педагогами.

У педагогіці під мікрОВИкладанням (мікронавчанням) розуміють включення студентів в спеціально спрощені навчальні умови, у окремий етап вчительської професійної діяльності на уроці.

Основні характеристики мікрОВИкладання визначив П. Олдхауз [1, с. 37]:

- мікрОВИкладання – реальне викладання, яке проводиться в лабораторних умовах;
- для мікрОВИкладання властиво викладання важливої інформації у спрощеному вигляді;
- мікрОВИкладання використовується для досягнення конкретної мети: відпрацювання навичок, оволодіння конкретним матеріалом, демонстрації різних методів викладання;
- надає можливість контролю за педагогічною діяльністю студента;
- важливе значення у мікрОВИкладанні приділяється зворотному зв'язку.

За визначенням сучасних вчених – педагогів С. С. Вітвицької, О.М. Пискун, О.Я. Митник метод «мікрОВИкладання» має широкі можливості у формуванні системи експериментально-методичних вмінь студентів, оскільки, забезпечує проходження всіх основних етапів демонстрування в лабораторних умовах.

Метод «мікрвикладання» має такі основні етапи, визначені в роботах Р. Оросової та В.І. Старости [2, с. 149-150]:

1. Проведення мікронавчання (виступ студента, 10-15 хвилин);
2. Аналіз діяльності студента (аналіз мікронавчання, групова діяльність);
3. Повторне мікронавчання (виступ студента з урахуванням рекомендацій).

Отже, метод «мікрвикладання» надає широкі можливості включення студентів в спрощений навчальний процес середньої школи ще під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії», тобто від час навчання у вищій школі, що обумовлює широке використання даного методу у вищій педагогічній школі.

Ми вважаємо, що використовувати класичний метод «мікрвикладання» (10-15 хвилин кожному студенту на проведення та 10-15 хвилин на обговорення результату) тільки для проведення 3-4 дослідів на занятті є недоцільним, оскільки, готується, відпрацьовує та здобуває експериментально-методичні вміння проводити шкільний хімічний демонстраційний експеримент мала кількість студентів (3-4 особи), всі інші члени групи (а це 67-75% групи) під час виконання досліду виключаються з активної роботи, оскільки мотивація навчання одразу знижується, бо пасивна роль учня не вимагає від студента обов'язкової участі в демонстрації, а обговорення, як правило, проводиться найактивнішими студентами групи. Враховуючи, що тільки 10 тем шкільного курсу хімії передбачають виконання демонстраційного експерименту, кожен студент групи виконає 2-3 демонстраційні досліди з усього шкільного курсу хімії за весь термін вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії».

Отже, використання класичного методу «мікрвикладання» під час формування експериментально-методичних вмінь студентів дає можливість групі студентів спостерігати 20-30% (від загальної кількості) демонстраційних дослідів, а кожному студенту оволодіти вміннями проведення 2-3% (від загальної кількості) демонстраційних дослідів, що повністю позбавляє цей процес індивідуалізації. Зрозуміло, що говорити про всебічну професійну підготовку, в такому випадку дуже складно, бо кожен студент активно засвоює тільки незначну частину програмного матеріалу. Тому ми пропонуємо вдосконалити методику підготовки майбутніх учителів хімії та використати всі можливості навчального процесу у вищій школі в межах методу «мікрвикладання», щоб забезпечити формування у студентів міцних експериментальних та методичних умінь.

Ми пропонуємо застосувати даний метод не до окремого великого елемента уроку (10-15 хвилин), а до одного шкільного демонстраційного хімічного експерименту (5-7 хвилин), оскільки, саме демонстраційний експеримент – основний вид роботи вчителя хімії на уроці.

Оновлення методу «мікрвикладання» ми провели шляхом розділення видів робіт, які виконуються на лабораторному занятті та під час самостійної роботи студентів, врахувавши малу кількість часу відведену на аудиторну роботу під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання хімії» та існуючі у вищій школі консультації протягом семестру та індивідуальні заняття.

Так, демонстрування дослідів із дотриманням всіх існуючих вимог ми проводимо на лабораторному занятті з методики навчання хімії, тобто на аудиторному занятті. На лабораторному занятті ми виконуємо всі досліди, котрі пропонуються для демонстрування у даній темі шкільного курсу хімії, відповідно до сучасної програми з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів [3].

Під час демонстрації досліду на лабораторному занятті ми проводимо запис зображення та звуку на цифровий носій, після чого всі студенти отримують записані відеофрагменти у вигляді електронних файлів.

Після проведення демонстрації (5-7 хвилин) на лабораторному занятті, студенти під керівництвом викладача, зазначають основні недоліки проведеної демонстрації та визначають вдалі моменти (як правило 3-4 характеристики). Це займає 1-2 хвилини. Таким чином, демонстрація із обговоренням займає в середньому 8 хвилин, а за час відведений на лабораторне заняття можна провести приблизно 10 демонстрацій.

Після заняття, під час самостійної роботи вдома, студенти передивляються всі демонстрації і готують звіт, докладно аналізуючи власну проведenu демонстрацію (метод самоконтролю) та демонстрації своїх колег (метод взаємоконтролю). В звіті зазначаються вимоги до демонстрації, які вдалося реалізувати і вимоги, яких не було дотримано. Способи покращення демонстрацій та моменти, які найбільше сподобалися.

Підготовлені звіти заслуховуються та обговорюються під час групових консультацій з навчальної дисципліни «Методика навчання хімії», а в разі потреби, кожен студент, окремо, може звернутися до викладача за роз'ясненням під час проведення індивідуальних занять з даної навчальної дисципліни.

Враховують та виправляють типові помилки з демонстрування студенти: по-перше, під час проведення наступних демонстраційних дослідів з конкретних тем, адже, подібні демонстрації проводяться студентами із кожної теми шкільного курсу хімії; по-друге, в ході проведення лабораторної практики з методики навчання хімії, яка передбачає проведення цілісних уроків із демонстраціями, а отже, повноцінне демонстрування та оцінювання техніки виконання та методики пояснення шкільних хімічних експериментів.

Результати наших досліджень показують, що кожен студент повинен проробити індивідуально хоч би один демонстраційний дослід з кожної теми шкільного курсу. Тоді, студенти побачать всі демонстраційні досліди передбачені програмою для середньої загальноосвітньої програми з хімії, а активно виконають 10% запропонованих демонстрацій.

Це викликає значні труднощі, але ми пропонуємо компроміс між потрібним і можливим. Він полягає у проведенні кожним студентом хоч би одного шкільного демонстраційного досліду з теми у ролі вчителя (демонстраційно) перед іншими студентами групи та глибокому аналізу кожного проведеного досліду студентами групи (взаємоконтроль), самим студентом (самоконтроль) та викладачем. Адже, тільки набувши значного експериментально-методичного досвіду проведення демонстраційних дослідів, студенти зможуть вільно почуватися за демонстраційним столом, використовувати експеримент як метод навчання, а не тільки засіб

зацікавлення учнів, усвідомлять значення хімічного експерименту як методу пізнання і навчання одночасно.

Тобто, формування експериментально-методичних умінь проводити і пояснювати демонстраційний експеримент повинно проходити максимально індивідуально, методами максимально наближеними до майбутньої професійної діяльності, що дасть можливість навіть на педагогічній практиці вже ефективно використовувати хімічний експеримент у навчальній діяльності молодими вчителями.

Список використаних джерел:

1. Aldhous P. Graduate training reforms // Nature. – 1991. – Vol. 315. – № 6325. – P. 37.
2. Оросова Р. Староста В. І. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у вищій школі // Освіта і особистість: нові підходи, сучасна дидактика, інноваційні технології й якість освіти / Збірник тез. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 2(12).
3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Хімія 7-9 класи / Л. П. Величко. – 2015. – 29 с. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/.

Безрук І.Ж.

викладач,

Білгород-Дністровський морський рибпромисловий технікум

ФУНКЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Контроль знань і умінь студентів грає не останню роль в сучасній освіті. Відомо, що контроль стимулює навчання і впливає на поведінку студентів. Спроби виключити його частково або повністю з навчального процесу призводять до зниження якості навчання.

Аналізуючи особливості контролю та оцінки знань, слід зазначити, що це питання багатогранне і розглядається дослідниками в різних аспектах. У нашій країні опубліковано велику кількість робіт, що стосуються методів, принципів контролю та оцінки знань. Багато значення в них надано й функціям оцінювання знань у навчальному процесі.

Можна виділити наступні важливі функції оцінювання: контролюючу, навчальну, діагностико-коригуючу, стимулюючо-мотиваційну, розвивальну, виховну та функцію управління. Розглянемо більш детально кожен з них.

Контролююча функція передбачає визначення рівня досягнень окремого студента. Її призначення – виявити, наскільки студент підготовлений для засвоєння нового матеріалу. Це дає змогу викладачу планувати і вчасно подавати навчальний матеріал.

Навчальна функція оцінювання полягає в активізації роботи студентів по засвоєнню навчального матеріалу, спонукає їх глибоко з'ясувати суть явищ, що ними вивчаються. Вона сприяє повторенню, поглибленню і вдосконаленню знань, умінь і навичок студентів.

Діагностико-коригуюча функція допомагає виявити рівень володіння знаннями, вміннями і навичками, прогалин у них, а головне, встановити причини труднощів, які виникають у студента під час навчання. Крім того, оцінювання дозволяє коригувати навчальну діяльність, сприяє зникненню виявлених недоліків.

Стимулюючо-мотиваційна функція полягає в особливій організації оцінювання навчальних досягнень. Вона виконується тоді, коли оцінювання стимулює у студентів бажання покращити свої результати, розвиває відповідальність та сприяє змаганням, формує мотиви навчання. Ефективно проведене оцінювання звертає увагу студентів на прогалини в знаннях, спонукає до посилення зусиль.

Розвивальна функція оцінювання полягає у цілеспрямованому залученні студентів до здійснення цілого ряду розумових операцій. Щоб відповісти на поставлене запитання або розв'язати задачу, студенту необхідно швидко проаналізувати умову, активізувати знання, вибрати потрібні факти і поняття, певним чином їх систематизувати і логічно подати.

Виховна функція формує вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми оцінювання і самоконтролю. Вона сприяє розвитку наступних якостей особистості: працелюбності, активності, акуратності. Наявність контролю дисциплінує, організовує студентів, формує творчий інтерес до предмету і прагнення розвинути свої здібності. Крім того, її завданням є виховання у студентів старанності, почуття обов'язку і відповідальності за результати своєї праці, вміння цінити час. Ефективне оцінювання виховує у студентів свідому дисциплінованість, виробляє вміння долати труднощі у навчанні, тобто формує волю і наполегливість, розвиває об'єктивність самооцінки та інші позитивні якості.

Для того щоб всі функції оцінювання без перешкод втілювалися на практиці, результати оцінки повинні відповідати трьом критеріям:

- бути «валідними» (чітко відповідати програмам викладання),
- бути жорстко об'єктивними і стабільними (тобто незалежними від часу або від характеру викладача);
- бути «доступними» (тобто час, наукові сили і кошти на їх розробку і проведення повинні бути доступними державі).

Важливою умовою для реалізації всіх функцій є форма оцінювання. Воно повинно проводитись у формі схвалення будь-яких, навіть найменших успіхів і зусиль студентів. Критичні коментарі слід починати з позитивних зауважень. Коригування неточних, неправильних відповідей та дій доцільно робити у формі пропозицій «діяти інакше», «можлива інша відповідь», «існує інша точка зору», «можна сказати (написати, зробити) інакше». Насамперед треба дати можливість студенту самостійно переглянути свій початковий варіант відповіді.

Оцінка – один із дієвих засобів, що знаходяться у розпорядженні викладача. Вона допомагає стимулювати студентів, позитивно їх мотивує, впливає на особистість. Саме під впливом об'єктивного оцінювання у студентів створюється адекватна самооцінка, критичне ставлення до своїх успіхів.

Педагогічну оцінку потрібно розглядати як своєрідний стимул. Навчання передбачає пошук стимулів діяльності для кожного студента. Він позитивно впливає на засвоєння знань, формування умінь і навичок, на придбання певних особистих властивостей.

Надзвичайно важливо, щоб оціночна діяльність викладача здійснювалася ним в інтересах соціально-психологічного розвитку особистості студента. Для цього вона повинна бути адекватною, справедливою та об'єктивною.

Шишов С. Є., Кальней В. А. у посібнику «Моніторинг якості освіти у школі» виділяють ряд типових суб'єктивних тенденцій або помилок оцінювання, до найбільш поширених з яких відносять:

- помилки великодушності;
- ореолу;
- центральної тенденції;
- контрасту;
- близькості;
- логічні помилки.

Помилки «великодушності», або «поблажливості», проявляються у виставленні викладачем завищених оцінок. Це призводить до того, що студент перестає об'єктивно оцінювати свої знання. В такому випадку оцінювання не виконує й свою стимулюючу функцію.

Помилка «ореолу» пов'язана з відомою упередженістю викладачів і проявляється в тенденції оцінювати позитивно тих студентів, до яких вони особисто ставляться позитивно, відповідно негативно оцінювати тих, до яких особисте ставлення негативне.

Помилки «центральної тенденції» проявляються у викладачів в прагненні уникнути крайніх оцінок. Наприклад, не ставити занадто низьких або високих оцінок.

Помилки «контрасту» при оцінюванні інших людей полягають у тому, що знання, якості особистості і поведінка студента оцінюються вище або нижче залежно від того, вище або нижче виражені ті ж характеристики у самого викладача. Наприклад, менш зібраний і організований викладач буде вище оцінювати студентів, що відрізняються високою організованістю, охайністю і старанністю.

Помилка «близькості» знаходить своє вираження у тому, що викладачу важко відразу після низької оцінки ставити високу, і навпаки, при незадовільній відповіді «відмінника» викладач схильний переглянути свою оцінку в бік завищення. В цьому випадку студент перестає прагнути кращого результату, зміряючись з тим, що є.

«Логічні» помилки проявляються у винесенні східних оцінок різним психологічним властивостями та характеристиками, які здаються їм логічно пов'язаними. Типовою є ситуація, коли за однакові відповіді з навчального предмету порушнику дисципліни і зразковому в поведінці студенту виставляють різні оцінки.

В усіх зазначених прикладах виставлення необ'єктивної оцінки не реалізується жодна з функцій оцінювання. Необ'єктивний викладач не здатен

правильно оцінити знання студента, підіграти його інтерес до навчання, стимулювати розвиток творчих здібностей тощо.

Для того, щоб уникнути подібного, викладач, виставляючи оцінку, повинен кожен раз обґрунтовувати її студентам, керуючись логікою та існуючими критеріями. Досвідчені майстри знають про це і постійно звертаються до такого обґрунтування, що і оберігає їх від необ'єктивності і конфліктів з студентами.

Важливо пам'ятати, що завдання викладача – за допомогою оцінок створити умови, в яких будуть розвиватися зацікавленість, відкритість, відповідальність студентів. Щоб цього досягти, викладач повинен:

- постійно оцінювати студента;
- висувати до оцінювання чіткі критерії. Це дає змогу студенту брати на себе відповідальність за виконану роботу та її результати. Важливою умовою є те, що всі студенти повинні заздалегідь ознайомитись з висунутими критеріями;
- оцінювати досягнення незалежно від того, значні вони чи скромні. Головне, щоб вони були результатом справжніх зусиль студента;
- підтримувати ініціативи та ідеї, запропоновані студентами;
- обговорювати разом зі студентами вправи і завдання;
- приділяти увагу емоціям, що виникають у студентів під час їх оцінювання;
- заохочувати студентів до само оцінювання, внаслідок якого вони краще пізнають себе, свої можливості та сфери, які потребують розвитку;

Виставляючи оцінку, необхідно враховувати мотиви, які спонукають студента до певної діяльності і певного способу її здійснення. Дуже важливо, щоб оцінки були об'єктивними, так як цей фактор в подальшому може стимулювати рівень активності навчальної діяльності або знижувати його.

Недооцінка, на одностайну думку викладачів, доставляє велике засмучення і викликає негативні емоції, що не може не впливати на подальше навчання.

Говорячи про реалізацію основних функцій оцінювання, не можна обійти увагою роль психологічних факторів, загальну і спеціальну підготовку педагога, його особисті якості (принциповість, почуття відповідальності). Все це, так чи інакше, впливає на результат перевірки та оцінки знань. Особисті якості педагога неодмінно проявляються як в характері викладання, так і в процесі оцінювання знань.

Таким чином, перевірка і оцінка знань студентів як форма педагогічного контролю засвоєння змісту освіти залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів, кожен з яких, тим чи іншим чином, впливає на функції навчання.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Інструменти діагностики якості знань учнів [Текст] / В. П. Беспалько // Шкільні технології. – 2006. – № 2. – С. 138-150.
2. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи. Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ Філ-студія, 2006. – 272 с.

3. Чернілевський Д. В., Томчук М. І. Педагогіка та психологія вищої школи. – 2006. – 402 с.
4. Шишов С. Е., Кальней В. А. «Мониторинг качества образования в школе». – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

Вернер О.Ю.

вчитель початкових класів,

Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 52

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Патріотизм, як моральна основа життєздатності держави, виступає сьогодні в якості важливого внутрішнього мобілізуючого ресурсу розвитку суспільства, активної громадянської позиції особистості, готовності її до самовідданого служіння своїй Вітчизні. Як соціальне явище, патріотизм є основою існування та розвитку націй і державності. Дуже важливо почати прищеплювати дитині любов до Батьківщини, країни, свого народу з раннього дитинства. Патріотизм є однією з важливих рис сучасної розвиненої особистості. В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. Про це свідчать державні документи: Указ президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави», «Концепція патріотичного виховання учнівської молоді» тощо.

Сьогодні важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувати в молоді громадянсько-активні, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності і, перш за все, пов'язаних із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо української держави. В різні часи та епохи в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, суспільство ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни.

Проблема патріотичного виховання підростаючого покоління піднімалась у працях педагогів минулого, таких як М. В. Ломоносов, К. Д. Ушинський, Н. А. Добролюбов, В. Г. Белінський та ін. Вони акцентували увагу на вихованні свідомих громадян, які б були здатні відстоювати інтереси держави, любили свою Вітчизну. Сучасні вчені педагоги також займаються визначенням понять «патріотизм», «патріотичне виховання». Дослідження проблеми патріотичного виховання школярів ґрунтуються на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневський, Т. Усатенко тощо).

В наш час актуальність патріотичного виховання молодших школярів перш за все пов'язана з неперервним потоком негативної інформації, яка оточує дитину і часто підриває в неї віру і любов до свого народу, своєї країни.

Завданнями патріотичного виховання молодших школярів є: формування уявлення про оточення людини, вміння вести себе в суспільстві відповідно до загальноприйнятних норм; виховування почуття самоповаги через добрі вчинки, любов і повагу до сім'ї та друзів, почуття поваги до старших; виховування любові до малої батьківщини через інтерес до сімейної історії та її традицій, поваги до минулого та сучасного країни, а також виховання почуття відповідальності за її майбутнє.

В початковій школі з цими завданнями можна справлятися через ігри та захоплюючі позаурочні заходи, доступні для розуміння дітей, що і є головною особливістю патріотичного виховання молодших школярів. Основними заходами, які спрямовані на формування патріотизму, є класні години, ділові ігри, зустрічі з ветеранами, бесіди, вікторини, конкурси-огляди, виставки, поїздки, колективні творчі справи, походи, змагання, екскурсії, знайомство з історичним минулим малої батьківщини, її традиціями, фольклором, звичаями українського народу тощо.

При організації патріотичного виховання учнів учитель в своїй діяльності має керуватися ефективними принципами послідовності та поетапності: любов до батьків, рідної домівки, до рідних та близьких; виховання поваги до літніх людей, прищеплення дітям традицій народу, прагнення пам'ятати загиблих воїнів; любов до Батьківщини, охорона навколишнього середовища. Вважається, що людина є захисником своєї Вітчизни, через те її любов, турбота і збереження своєї Батьківщини, формування почуття патріотизму, поваги та симпатії до інших народів, гордості за державну армію, бажання служити своїй Вітчизні повинні бути спрямовані на виховання патріота сучасної держави.

Патріотичне виховання учнів початкової школи повинно здійснюватися за наступними напрямками діяльності: формування духовно-моральних якостей особистості школяра; виховання загальнолюдських, національно-культурних ціннісних орієнтацій, що охоплюють основні аспекти соціокультурного життя і самовизначення особистості; виховання правової культури, вивчення державної символіки, історії рідної країни; формування соціально-активної позиції учнів; надання допомоги школярам у соціальній адаптації (соціалізація), формування в них комунікативних навичок, здатності до саморозвитку; посилення значущості дозвільного компонента, створення умов для самовираження дітей в системі додаткової освіти та позаурочної діяльності. Патріотичні почуття в дітей молодшого шкільного віку не виникають самі, вони є результатом ідейно-виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів.

Важливою для виховання патріотичних почуттів молодших школярів є позаурочна виховна робота в якій вчитель має: впливати на почуття, переконання та діяльність вихованців; органічно поєднувати навчальні й виховні завдання, будуючи їх від близького до дальнього; не нав'язувати патріотичні погляди зовні (дитина повинна прийняти їх добровільно, за власною волею та бажанням); залучати до участі у виховній роботі школи

батьків, громадськість, ветеранів війни та праці, народних умільців, представників культури; систематично використовувати елементи народної педагогіки, традиції національного виховання. Як результат проведеної роботи буде доцільним створювати банк творчих робіт учнів молодших класів, музей або куточок історії школи тощо.

Позаурочна виховна робота є більш творчим і відкритим процесом, має широкі можливості у виборі змісту, форм, методів, прийомів, засобів проведення, не регламентована програмами, часом та місцем проведення, в ній яскраво виявляються творчість та ініціатива учнів і вчителя.

Таким чином, позаурочна виховна робота є важливим механізмом об'єднання зусиль школи та родини в патріотичному вихованні молодших школярів, вихованні «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини. Патріотизм сьогодні стає нагальною потребою і держави, і кожної особистості, яка своєю активною любов'ю до Вітчизни прагне досягти взаємної любові від неї з метою створення умов для саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке сприятиме саморозвиткові кожної особистості, становленню її патріотичної самосвідомості на моральній основі.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Концепція виховання особистості / І. Д. Бех. – Рідна школа, 1991. – № 5. – С. 40–47.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави / Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.
3. Коркішко О. Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи / О. Г. Коркішко. За заг. ред. проф. Сипченка В. І. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2002. – 38 с.
4. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – ХДПУ ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС», 2002. – 400 с.
5. Матвієнко О. В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Матвієнко. – Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 19 с.
6. Погрібний А., Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. / А. Погрібний, А. Алексюк, О. Вишневський, В. Майборода, П. Кононенко, М. Стельмахович, Т. Усатенко. – К.: Школяр, 1997. – 148 с.

Гаркавець О.М.

студент,

Науковий керівник: Шевцова Н.О.

викладач кафедри германської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ В УЧНІВ 10 КЛАСІВ ЗНЗ

Інтеграція України в європейську спільноту підвищує необхідність освоєння іноземних мов (ІМ), зокрема французької. Для успішного вивчення французької мови (ФМ) необхідно надавати увагу всім видам мовленнєвої діяльності, але особливо необхідно звернути увагу на формування франкомовної компетентності (ФМК) у діалогічному мовленні (ДМ) в учнів 10 класів. Учень повинен оволодіти відповідним мовленнєвими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для спілкування ІМ. Для цього потрібно дібрати адекватні методи та прийоми розвитку мовлення учнів [1, с. 9-10].

Проблема формування ФМК у ДМ ґрунтовно досліджена та проаналізована у методиці викладання ІМ та суміжних науках. Так, методистами узагальнено психічні механізми усного мовлення; фази процесу говоріння; етапи породження висловлювання; компоненти предметного змісту говоріння; психологічні механізми процесу говоріння; структуру моделі породження усного мовлення; висвітлювалися загальні питання розвитку вмінь говоріння [2, с. 3; 5, с. 128]. Саме в попередніх дослідженнях, проведених І.Л. Бім, Н.І. Гез, С.Ю. Ніколаєвою, В.Г. Роговою, О.М. Солововой, О.В. Хоменко, Л.В. Щербою, чітко сформульовано цілі та зміст навчання іншомовного мовлення [3, с. 4; 7, с. 3]. М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв визначили психолінгвістичні характеристики мовленнєвої діяльності. В.А. Бухбіндер та Є.І. Пассов розробляли методику навчання іншомовної лексики і говоріння [4]. Питаннями труднощів навчання іншомовного говоріння займались Л.С. Панова, О.М. Соловова.

Проблема формування ФМК у ДМ в учнів 10 класів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) в даний час стає все більш актуальною тому, що в наш час рівень міжнародної та міжкультурної взаємодії значно виріс, як наслідок сформовані навички мовленнєвої компетентності є ключем для повноцінної участі в цій взаємодії. Формування ФМК у ДМ – це складний процес, який потребує значних зусиль і від викладача, і від учня. Саме тому зараз все більш необхідним є пошук шляхів для підвищення ефективності цього процесу. Цим зумовлюється актуальність нашого дослідження.

Метою нашої статті є узагальнення попереднього позитивного досвіду формування франкомовної компетентності у ДМ та практична розробка вправ для формування франкомовної компетентності у ДМ для учнів 10 класів ЗНЗ.

Зміст формування ФМК у ДМ учнів 10 класу включає 4 компоненти: комунікативний матеріал, що включає сфери, способи, види спілкування, комунікативні ситуації, теми та тексти; лінгвосоціокультурний матеріал, до

якого входять безеквівалентні лексичні одиниці (наприклад, безеквівалентні фразеологізми: *il vaut mieux tendre la main que le cou; dessous de table* та ін.) фонова лексика (наприклад, *désistement*); мовний матеріал, що включає лексичні, граматичні та фонетичні мовні одиниці; навчальні стратегії. Реалізація змісту передбачає чотири групи цілей: практичну, розвивальну, освітню і виховну.

Першою є виховна мета формування франкомовної компетентності у ДМ, яка передбачає формування ідейних переконань, почуття патріотизму та відповідальності за себе та інших, виховання культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі та розуміння важливості оволодіння ФМ як засобом спілкування. Реалізується через систему особистого ставлення учня до нової культури – культури Франції. Наприклад, вивчаючи тему «*La littérature*» учням прищеплюється любов до французької літератури. Це є важливим аспектом у становленні учня як вихованої різносторонньо розвинутої особистості.

Другою метою формування франкомовної компетентності у ДМ є освітня мета, яка реалізується у процесі навчання на базі навчального матеріалу. Передбачає набуття учнями 10 класу знань про культуру Франції, глибше усвідомлення культури власної країни, а також набуття знань про систему ФМ та її відмінності від рідної. Важливою метою є залучення учнів до діалогу культур – французької та рідної. Реалізується на прикладі теми «*La France*», протягом вивчення якої учні дізнаються більше про Францію, її культуру, традиції, націю тощо.

Третьою метою формування франкомовної компетентності у ДМ є розвивальна, яка реалізується у процесі оволодіння учнями досвідом творчості, пошукової діяльності, усвідомлення явищ як своєї, так і іншої дійсності, їх подібності та розбіжності. Включає порівняння, а також співставлення явищ рідної та ФМ, розвиток почуття мови, мовної здогадки, пам'яті та логіки. Оволодіння ФМ повинно розвивати в учнів бажання подальшого самовдосконалення у галузі оволодіння ФМ, готовність брати участь в іншомовному спілкуванні, уміння переносу знань і навичок в нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності. Наприклад, порівнюючи вивчені теми «*La France*» та «*L'Ukraine*» учні вчать самі співставляти вивчені факти та вміння знаходити спільне і відмінне у культурах України та Франції. Учні вчать аналізувати отримані знання та використовувати їх безпосередньо у бесідах з іншими.

Четвертою метою формування франкомовної компетентності у ДМ являється практична мета, що зводиться до формування навичок та розвитку вмінь ДМ: спілкування з дотриманням основних норм, прийнятих в франкомовних країнах; вміння брати участь у діалозі, обмінюючись інформацією, висловлювати свою думку, ставлення щодо конкретних подій, явищ, фактів, пропозицій; під час спілкування демонструвати володіння мовним та мовленнєвим матеріалом, набутим у попередні роки. Передбачає практичне опанування учнями вмінь ДМ мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в аудіюванні та говорінні в типових ситуаціях. Наприклад, вивчивши тему «*Les médias*», учні 10 класу зможуть

вільно обговорювати будь-які події чи явища, вільно висловлювати свої власні думки щодо цього, обмінюватись отриманою інформацією з іншими тощо.

Оскільки оволодіння франкомовним ДМ учнями 10 класу супроводжується роздвоєнням уваги, труднощами продукування ініціативних реплік, труднощами забезпечення спонтанності та багатоплановості структур, то у процесі роботи з учнями необхідно застосовувати різні засоби для зняття труднощів. Наприклад, використовувати опорні схеми та таблиці для побудови діалогів різних функціональних типів.

Навчання франкомовного ДМ учнів 10 класу неможливе без ефективного комплексу вправ, до якого увійдуть вправи різних типів, такі як умовно-комунікативні, комунікативні, рецептивно-репродуктивні, репродуктивні, продуктивні.

Формування ФМК у ДМ в учнів 10 класу відбувається на основі врахування психологічних (вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційне забарвлення, двосторонній характер) та лінгвістичних (еліптичність, наявність готових мовленнєвих одиниць, слова-заповнювачі пауз) особливостей ДМ [9, с. 131]. Було встановлено, що формування ФМК у ДМ відбувається у 4 етапи: навчання реплікування, оволодіння певними ДЄ, оволодіння мікродіалогами та навчання діалогам різних функціональних типів в такому обсязі, який передбачено Програмою [8].

На основі аналізу методичної літератури, Програми та підручника з ФМ «Français» для 10 класу [6], нами розроблено вправи для формування ФМК у ДМ учнів 10 класу. Наведемо приклад.

Вправа 1.

Цілі: практична: навчити учнів самостійно вживати різні види діалогічних єдностей; освітня: поглибити знання учнів щодо музичної культури Франції; розвиваюча: розвивати пам'ять, увагу, мислення учнів; виховна: прищеплювати інтерес та любов до музикальної культури України та Франції.

Тип: умовно-комунікативна, рецептивно-продуктивна

Вид: об'єднання зразків мовлення у ДЄ

Завдання: *Les étudiant française arrivent a notre ecole. Vous leur vodrais compose le programme culturel. Pour le faire parlez de votre intérêts.*

E1: J'aime le ballet.

E2 (un étranger): J'aime le ballet, aussi.

або: Et moi, je préfère l'opéra.

Щодо особливостей контролю формування ФМК у ДМ, то контролю підлягає рівень сформованості мовленнєвих навичок та розвитку умінь ДМ. У контролі застосовуються вправи на створення мікродіалогів, вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

Під час навчання ДМ, необхідно пам'ятати, що в реальному спілкуванні ми говоримо без опори на наочність. Думка того, хто говорить, спирається не на зовнішні предмети чи зображення, а на уяву про предмети, дії і явища. Таким чином, при переході до природного мовлення зовнішня наочність замінюється внутрішньою. Учитель повинен організовувати мовленнєві вправи в такий спосіб, щоб мовлення учнів було завжди зверненим до певного

співрозмовника, який повинен вербально реагувати на нього, так щоб окремі висловлювання учнів склали єдиний контекст бесіди.

Необхідно також враховувати індивідуальні психологічні характеристики учнів, звертати увагу на обдарованих дітей, а також намагатися усунути відставання одних дітей від інших. Досягти усунення відставання можливо за допомогою індивідуальної роботи з відстаючими учнями та одночасним врахуванням їх індивідуальних особливостей.

Отже, нами було розглянуто теоретичні передумови формування франкомовної компетентності в ДМ в учнів 10 класів ЗНЗ, що дає нам підстави вважати мету статті досягнутою, а завдання – виконаними.

Подальшим завданням вважаємо розробку шляхів подолання психологічних труднощів у процесі формування ФМК у ДМ.

Список використаних джерел:

1. Алхазішвілі А. А. Основы овладения устной иностранной речью: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Арчил Арчилович Алхазішвілі. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
3. Бим И. Л. Биболетова М. З. Иностранный язык в системе школьного филологического образования / И. Л. Бим, М. З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4-8.
4. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой / В. А. Бухбиндер // Основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Высшая школа, 1986. – С. 2-3.
5. Вишневський Е. И. Справочник учителя иностранного языка / Е. И. Вишневський. – К.: Радянська школа. – 1982. – 152 с.
6. Клименко Ю. М. «Français»: підручник для 10 класів / Юрій Михайлович Клименко. – К.: Генеза, 2010. – 288 с.
7. Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – № 3. – 2010. – С. 3-11.
8. Програма з іноземних мов за 2015 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869
9. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Гладіна В.Л.

викладач,

Білгород-Дністровський морський рибпромисловий технікум

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОВЕДЕННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

Віртуальна лабораторна робота

Під *віртуальною* розуміємо лабораторну роботу, під час якої студенту надається можливість за допомогою комп'ютерних програм дослідити умови та процес протікання явищ, процесів, встановити зв'язок між певними

фізичними величинами, проаналізувати отримані результати та зробити відповідні висновки.

Віртуальні лабораторні роботи доцільно виконувати у тому випадку, якщо з певних причин необхідні досліди не можуть бути проведені в лабораторії.

Віртуальна реальність дозволяє продемонструвати явища, які в звичайних умовах показати дуже складно чи взагалі неможливо.

Проведення віртуальної лабораторної роботи дає можливість студентам проводити експеримент одночасно з відображенням його результатів на екрані монітора, спостерігати зв'язок між конкретними змінами, внесеними до умов експерименту та їх графічним відображенням.

Методичні рекомендації щодо організації та проведення віртуальної лабораторної роботи

Запропонована методика демонструється на прикладі віртуальної лабораторної роботи з навчальної дисципліни «Технічна механіка» за темою «Випробування матеріалів на ударну в'язкість».

Вид заняття: лабораторна робота.

Мета заняття:

освітня: формування навичок проводити досліди в віртуальній лабораторії механічних випробувань;

виховна: виховувати відповідальність, інтерес до експерименту, потребу відчуття самовдосконалення.

розвивальна: формувати професійну спрямованість, вміння логічно мислити, за допомогою комп'ютера розв'язувати прикладні задачі, ясно і продумано здійснювати професійні дії.

Забезпечення заняття: комп'ютери, мультимедійний проектор, програмне забезпечення: контролюючі та імітаційно-моделюючі програми; методичні вказівки для студентів з виконання лабораторної роботи; дидактичний матеріал.

Форми проведення заняття: комбінований, в залежності від етапу заняття: фронтальний, малими групами, індивідуальний.

Методи: ілюстраційний, дослідницький.

Рівень засвоєння: рівень практичного перенесення.

Після виконання роботи студенти повинні:

знати: основні механічні властивості конструкційних матеріалів та їх значимість при розрахунках елементів конструкцій машин та механізмів;

вміти: визначати похибку експерименту; робити аналіз отриманих результатів дослідження.

Організація групи для проведення роботи:

– студент займає робоче місце біля персонального комп'ютера;

– студенти, які слабо володіють технікою роботи на комп'ютері займають робоче місце в парі зі «старшим» студентом, який нею добре володіє (мала група);

– два студенти, які досконало володіють прийомами роботи з комп'ютером, призначаються консультантами та допомагають у разі виникнення проблемних ситуацій при роботі з комп'ютером;

– один студент веде облік оцінок, які отримують студенти за кожний етап роботи, що оцінюється.

Викладач – інструктор та координатор.

Оцінювання студентів: оцінювання роботи студентів комплексне та ведеться за таким показниками: оцінка за тестовий контроль; дотримання правил техніки безпеки; самостійність виконання роботи; вірність розрахунків; похибка експерименту; термін виконання роботи; заохочення «старших» студентів за допомогу під час роботи в малій групі у вигляді додаткових балів для рейтингової оцінки роботи; заохочення студентів – консультантів у вигляді додаткових балів для рейтингової оцінки роботи студента.

Основні етапи лабораторної роботи

Підготовчий етап

Організаційний момент.

Мета: зосередження уваги. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* словесний. *Дії викладача:* привітання та облік присутніх.

Оголошення теми та мети заняття.

Мета: зосередити увагу на цілях та завданні до роботи. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* спонукання до самовдосконалення. *Дії викладача:* зображення теми та мети на екрані у вигляді електронної презентації.

Забезпечення позитивної мотивації.

Мета: викликати стійкий інтерес до лабораторної роботи. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* формування пізнавального інтересу. *Дії викладача:* демонстрація відеосюжету, пов'язаного з майбутньою професією, коли виникає потреба в знанні та забезпеченні механічних властивостей конструкційних матеріалів.

Інструктаж з техніки безпеки.

Мета: забезпечення дотримання правил техніки безпеки при роботі в лабораторії інформатики та комп'ютерної техніки. *Форма навчання:* фронтальна, індивідуальна. *Метод навчання:* інформаційно – повідомляючий. *Дії студентів:* індивідуальна робота з текстовим файлом «Правила техніки безпеки при роботі в комп'ютерній лабораторії».

Контроль знань.

Мета: виявити рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу для виконання роботи. *Форма навчання:* індивідуальна. *Метод навчання:* індивідуальний тестовий контроль знань за допомогою контролюючої програми на ПК. *Дії студентів:* відповіді на індивідуальні тестові контроль завдання. *Дії викладача:* консультант – спостерігач. *Дія контролера:* фіксація оцінок, які виставив комп'ютер.

Знайомство з процесом випробування на ударну в'язкість в реальній лабораторії механічних випробувань.

Мета: осмислення послідовності дій та суті процесів під час випробувань. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* пояснювальний. *Дії викладача:* демонстрація відео презентації випробування зразка на ударну

в'язкість в реальній лабораторії механічних випробувань за допомогою мультимедійного проектора.

Знайомство з віртуальною лабораторією та прийоми роботи в ній.

Мета: розуміння послідовності дій в віртуальній лабораторії. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* пояснювальної – спонукальний.

Дії викладача: демонстрація за допомогою мультимедійного проектора відеопрезентації виконання роботи. *Дії студентів:* осмислення послідовності дій в віртуальній лабораторії.

Основний етап

Випробування на ударну в'язкість в віртуальній лабораторії.

Мета: проведення досліду. *Форма навчання:* індивідуальна та малими групами. *Метод навчання:* дослідницький. *Дії студентів:* індивідуальна робота на комп'ютері в віртуальній лабораторії за методичними вказівками для студентів щодо порядку дій в віртуальній лабораторії та зняття показників приладів. *Дії викладача:* координатор дій. *Дії студентів – консультантів:* консультативна допомога у випадках, коли виникають проблеми під час роботи з комп'ютером.

Обробка та розрахунки за отриманими підсумками випробувань.

Мета: внесення підсумків обчислень в таблицю бланку звіту. *Форма навчання:* індивідуальна. *Метод навчання:* практичний. *Дії студентів:* робота з обчислювальною технікою. *Дії викладача:* роль спостерігача за активністю, самостійністю дій студентів.

Аналіз отриманої інформації.

Мета: Визначення похибки експерименту та оформлення бланків звітів. *Форма навчання:* індивідуальна. *Метод навчання:* практичний. *Дії студентів:* висновки про коректність експерименту на підставі отриманих значень похибки. *Дії викладача:* перевірка вірності розрахунків за допомогою шаблонів.

Захист звітів до роботи.

Мета: осмислення суті експерименту та аналізу результатів. *Форма навчання:* індивідуальна. *Метод навчання:* творча бесіда. *Дії студентів:* індивідуальне обговорення з викладачем суті експерименту та аналізу результатів. *Дії викладача:* перевірка вірності розрахунків за допомогою шаблонів. *Дії студентів:* з'ясування похибок експерименту та розрахунків, їх аналіз за допомогою шаблонів; узагальнення отриманої інформації за допомогою порівняльної таблиці коефіцієнта ударної в'язкості для різних конструкційних матеріалів та висновки на її підставі.

Заключний етап

Підведення підсумків заняття та домашнє завдання.

Мета: зосередження уваги на позитивних здобутках заняття. *Форма навчання:* фронтальна. *Метод навчання:* пояснювальний. *Дії викладача:* оголошення оцінок з коментуванням якості виконання роботи кожним студентом, визначення позитивів і негативів; оголошення методів заохочення за додаткову роботу під час виконання роботи – консультантам, «старшим» студентам, обліковцю.

Список використаних джерел:

1. Полат Е. С. Нові педагогічні і інформаційні технології в системі освіти // М.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 272 с.
2. Інтернет. Матеріали сайту «Педагогіка. Сучасні освітні технології».

Давидченко І.Д.

*викладач кафедри української та російської філології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

**ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Метою статті є розглядання фразеологізмів як засобу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Предметом дослідження лінгвокультурологічної науки є одиниці мови, які набули символічного, еталонного, образно-метафоричного значення у культурі і які узагальнюють результати власне людської свідомості – архетипічного і прототипічного, зафіксовані в міфах, легендах, ритуалах, обрядах, фольклорних і релігійних дискурсах, поетичних і прозаїчних художніх текстах, фразеологізмах і метафорах, символах і пареміях (прислів'ях і приказках) тощо. При цьому одна лінгвокультурологічна одиниця може одночасно належати декільком семіотичним системам: стереотип ритуалу може увійти до приказки, а потім перетворитися на фразеологізм; наприклад, був час, коли клятву їли, тобто їли землю, зображуючи з'єднання е з нею, як би жертвуючи собою при цьому; цей звичай закріпився в мові в одиниці фразеологізму їсти землю (сучасне вживання в злодійському жаргоні); пісня «Лазар бідний», яку співали убогі й скривджені, посилена семантикою самого імені Лазар – «бог допоміг», підкріплена біблейською легендою про Лазаря, який отримав нагороду за свої муки на тому світі (Євангеліє від Луки), трансформувалася у фразеологізм співати Лазаря в значенні «Намагатися розжалобити, викликати співчуття» [4].

Фразеологізмами називають особливі стійкі словосполучення, які мають усталену (незмінну) форму та означають одне поняття, подібно до слова [1]. Наприклад, слово «втекти» має значення «швидко рухатися бігом звідкись». І таке ж саме значення має фразеологізм «накивати п'ятами». Тобто ми можемо поставити знак тотожності між словом «втекти» та стійким сполученням слів «накивати п'ятами» [3]. Іноді одна і та ж лінгвокультурологічна одиниця утілюється і в міфах, і в приказках і у фразеологізмах: вовк містить в собі уявлення древніх слов'ян про грабіжника, вбивцю, різанину, тобто міфологему «вовк-розбійник», яка накладає відбиток на метафору вовк зарізав [3].

Предметом лінгвокультурології є міфологізовані мовні одиниці: архетипи і міфологеми, обряди і повір'я, ритуали і звичаї, закріплені в мові. Наприклад, в основі фразеологізмів з компонентом хліб – є чужий хліб, жити на хлібах у кого-небудь, заробляти на хліб, хлібом не годуй – лежить архетип хліба як символу життя, благополуччя, матеріального достатку. Хліб обов'язково має бути «своїм», тобто заробленою власною працею (згадаєте слова з Біблії, звернені до перших людей Адаму і Єві: «Хліб добуватимете у поті чола свого») [3]. Якщо ж є чужий хліб, то така поведінка засуджується суспільством. Основою для засудження є біблейська установка на те, що хліб повинен добуватися працею, а також уявлення про хліб (архетип) як про ритуальний предмет, здатний вплинути на різні сторони життя людини, – з хлібом пов'язані весняні обряди, ворожіння, ворожба, змови.

Предмет інтересу лінгвокультурологів складає також «культурна пам'ять» мовної одиниці (слова, фразеологізму). Це ті асоціації, які задаються мовною одиницею і тягнуться з її минулого вживання, організовуючи сучасне значення [2]. Адже будь-яке слово нашої мови, перш ніж набути сучасного значення, пройшло складну семантичну історію, ведучу нас кінець кінцем до початкових словотворческим зусиль людини. І сама культура – є свого роду минуле, таке, що просвічує в сьогоденні. Чим глибше це минуле, тим вище культура. Наприклад, слово «риза» в сучасному вживанні – це верхнє покриття священика або оклад ікони, але відгомони ширшого значення («одяг») у фразеологізмі – напиться до положення риз, роздерти на собі ризи тощо. Це і є культурна пам'ять слова, яка теж здатна творити конотації.

Як відомо, фразеологізми вже давно стали нічим іншим, як ідіоматичним надбанням мови, а також їх можна вважати живодайним джерелом, що наповнює мову увиразнювальними засобами. Володіючи лексичними властивостями слова, фразеологізми надають мовцям великі можливості для паралельних, синонімічних способів вираження думки в усному і писемному мовленні. Отже, що ж дає нам використання фразеологічних одиниць? По-перше, вони забарвлюють нашу мову яскравими рисами національного характеру, по-друге – неповторним колоритом, який відрізняє одну мову від іншої. Тим самим відбувається збагачення мови за рахунок своєї здатності влучно й образно виражати суть як доволі складних, так і досить простих явищ.

Вивчення фразеології та збагачення мовлення фразеологічними одиницями є одним із впливових засобів пізнання системи мови і підвищення її культури. У викладанні української мови фразеологічні одиниці є унікальним за своєю багатоманітністю матеріалом. Використання фразеологізмів у навчальному процесі – це ефективний спосіб не тільки збагачення словникового запасу студентів, але й засвоєння мовного матеріалу [4]. Завдячуючи своїй виразній формі, фразеологічні одиниці передають зміст повідомлення за допомогою високої міри емоційного забарвлення, створюють умови для висловлювання особистого ставлення до факту або явища, що обговорюється. А це, у свою чергу, створює мотиваційне забезпечення процесу спілкування на занятті. Як показує практика, студенти з великим зацікавленням реагують на семантику ідіом. Їхнє використання сприяє реалізації практичної мети навчання української мови – оволодінню

навичками діалогічного спілкування взагалі і в лінгвокраїнознавчому аспекті зокрема. Лінгвокраїнознавча спрямованість навчання української мови полягає у збагаченні студентів лінгвокраїнознавчим лексико-фразеологічним запасом. Вона отримала в наш час міжнародне визнання. І це очевидно, оскільки фразеологічний фонд мови – це «душа будь-якої національної мови, у якій неповторним чином виражаються дух і своєрідність нації» [4].

Фразеологізми як мовні знаки тієї чи іншої ситуації є джерелом отримання фонових знань, пов'язаних з історією, географією, із побутом життя народу – носія мови. Оскільки ідіоми прямо пов'язані зі світобаченням певного народу, вони, без сумніву, відображають і національний характер певного народу, який, як відомо, є частиною національної культури зі своєрідним колоритом, оскільки фразеологічні одиниці відображають характер, культуру нації, її традиції. Вони можуть служити цінним матеріалом для збагачення вербального компонента лінгвокраїнознавчої компетенції студентів фразеологічними засобами тієї мови, яка вивчається.

Необхідно враховувати той факт, що значення і використання фразеологічних одиниць, які у більшості випадків є очевидними для носія мови, викликають чималі труднощі у студентів. Тому відбір фразеологізмів повинен проходити з урахуванням мети, умов, етапу навчання, національної, соціальної, психологічної належності студентів, видів мовної діяльності, а також активності стійких словосполучень. На прикладі роботи з ідіомами, які умовно пропонується класифікувати відповідно до якостей, що відображають риси характеру нації, демонструємо окремі компоненти комплексного засвоєння фразеологічних одиниць. Типовими для української ментальності є такі національні риси, як: 1. стабільність і постійність характеру; 2. принцип «джентльменської поведінки»; 3. самовладання «вмій тримати себе в руках»; 4. освіта, гідність, чіткість і безкорисливість, такт, вишукана ввічливість. Наведемо приклади українських фразеологізмів: учитися на своїх помилках; домовленість дорожча грошей; за все береться, та не все вдається; як сир у маслі купається хоч лопни, хоч перервись, а дав слово – кріпись тощо [3].

Низку ідіоматичних виразів можна віднести до розділу «працьовитість», вони демонструють готовність до напруженої праці (до мобілізації, ривка) заради досягнення успіху, мети, виконання обов'язків, відкриття власної справи, виконання навчальних завдань і планів. Прикладом цього можуть бути українські фразеологізми: працювати, не покладаючи рук; взявся за гуж, не кажи, що не дуж; терпіння і труд все перетруть; займатися всю ніч безперервно; у поганого майстра й пилка тупа; хто рано встає, тому Бог дає тощо [3].

Методика роботи з фразеологізмами може включати такі компоненти:

– текст, що містить ідіоматичні вирази (для текстів можуть бути використані як аутентичні, так і спеціально складені зразки);

– дотекстові і післятекстові вправи, спрямовані на формування мовленнєвих лексичних навичок із використанням запропонованих ідіом; Післятекстові завдання – дати відповіді на питання до тексту; висловити згоду чи незгоду; заповнити пропуски ідіомами, що відповідають змісту; дібрати історії з життя, щоб проілюструвати запропоновані фразеологічні одиниці.

Як свідчить досвід роботи зі студентами, фразеологізми є надзвичайно цінним і багатогранним матеріалом, здатним сприяти формуванню вербального компонента лінгвокультурологічної компетентності студентів. Вивчення даного аспекту дає майбутнім вихователям не лише уявлення про культуру, історію, традиції, менталітет народу, але й сприяє реалізації оволодіння навиками живого спілкування.

Список використаних джерел:

1. Авскентеев Л. Г. Сучасна українська мова. Фразеологія / Авскентеев Л. Г. – Харків, 1983.
2. Білоноженко В. М. Функціонування та лексикографічна розробка українських фразеологізмів / Білоноженко В. М., Гнатюк І. С. – К.: Наукова думка, 1989. – 154 с.
3. Білоножко В. М. Фразеологічний словник української мови / Білоножко В. М. – Том 1, 2.
4. Маслова В. А. Лінгвокультурологія: учеб. пос. [для студ. высш. учеб. зав.] / В. А. Маслова. – М., 2001. – 208 с.

Коваленко О.Ю.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та іноземної філології,
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця*

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРИ ВИВЧЕНІ КУРСУ «КОМУНІКАЦІЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»

Мовні взаємодії, такі як комунікація, лежать в основі багатьох видів людської діяльності, зокрема – багатьох сучасних професій, і як такі повинні викладатися майбутнім фахівцям різного гуманітарного і соціального профілю.

В умовах глобального, мультикультурного і багатоконфесійного світу, в умовах наростаючої диверсифікації робочої сили особливе значення придбаває кросс-культурний аспект професійної комунікації. Досвід України та зарубіжних країн свідчить про те, що проблеми у спілкуванні можуть виникати не лише між різними етнічними групами. Культура у міжкультурному спілкуванні швидше передбачає наявність спільного виховання, формування світогляду, аніж спільного коріння. Освіта при цьому відіграє важливу системотворчу і виховну роль.

Не менш важливою характеристикою сучасних професій, і сучасного способу життя в цілому, являється проникнення в них інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Останні кардинально міняють сучасні уявлення не лише про те, як відбуваються комунікативні взаємодії, але і про те, що є їх суттю, метою, мотивом і змістом. На наших очах ІКТ з інструменту комунікації перетворюються на чинник, що формує головні параметри дискурсу як на власне лінгвістичному, так і на соціокультурному рівні [3]. Зокрема, це є актуально і для освітнього дискурсу.

Програма курсу «Комунікація у професійній діяльності» призначена для підготовки магістрів.

В процесі проведення лекцій і самостійного вивчення учбовою дисципліни, на основі комплексного підходу до навчання досягаються наступні цілі:

– освітня – отримання що навчаються знань у рамках процесу ділового і міжкультурного ділового спілкування

– практична – виробити у студентів навички і вміння вироблення і застосування ефективних стратегій комунікації:

1. використання отриманих знань в практичній діяльності;

2. рішення певних завдань в умовах розвитку інформаційного суспільства;

3. ефективній управлінській діяльності в умовах інформаційного суспільства.

– виховна – виробити у студентів вміння поводитися відповідно до правил і стандартів міжнародного ділового етикету

Метою курсу «Комунікація у професійній діяльності» є розгляд механізмів інтерпретації сенсів в різних комунікативних середовищах методами лінгвістичних дисциплін, що становлять предметне поле комунікації, – дискурсивного аналізу, когнітивної лінгвістики, кроскультурної прагматики, так як основною метою міжкультурного навчання є підготувати особину до міжкультурного спілкування, сформувавши у нього кроскультурну (міжкультурну) компетентність [2]. Міжкультурна компетентність необхідна студентам ВНЗ з ряду причин: по-перше, Україна є багатокультурною державою і очевидно, що кожен студент приносить в рамки свого колективу культуру своїх батьків і друзів. По-друге, майбутні педагоги і психологи повинні вміти спілкуватися і ефективно працювати з представниками інших культур та етносів.

Курс «Комунікація у професійній діяльності» відноситься до циклу загально університетських дисциплін по вибору, магістрів, що забезпечують підготовку.

За основу цього курсу береться інтеграційна модель інтерпретаційних можливостей людини в різних контекстах комунікативних взаємодій, з урахуванням функціональних і інших типів дискурсу і можливістю (ре) конструювання соціокультурних чинників, що визначають ці взаємодії [4].

Після прослуховування курсу студенти навчаються довільно конструювати і інтерпретувати дискурс в ситуаціях неповної і / або неточної інформації на матеріалі медіатекстів, текстів професійної комунікації, реальних діалогів, нарративів особистого досвіду.

Отже, виходячи зі сказаного вище, лише інтегрована особистість може комфортно існувати у полікультурному просторі.

Список використаних джерел:

1. Вишневський О. Теоретичні основи учасної української педагогіки: Навчальний посібник / О. Вишневський – К.: Знання, 2008. – 556 с.

2. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие / О. А. Леонтович – М.: Гнозис, 2007. – 386 с.

3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.

4. Філіпова І. Ю. Міжкультурна комунікація: психологічний дискурс / І. Ю. Філіпова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 9-12.

Левенець О.О.

студентка,

Науковий керівник: Шевцова Н.О.

викладач кафедри германської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ В УЧНІВ 9 КЛАСУ ЗНЗ

Проблема навчання усного мовлення справедливо вважається однією з найважливіших у методиці навчання іноземної мови (ІМ). До усного мовлення відносять як говоріння, так і аудіювання. Успішність аудіювання залежить від багатьох чинників, зокрема таких як життєвий і мовленнєвий досвід слухача, його вміння сконцентрувати свою увагу, ступінь розвитку його зорової пам'яті, зацікавленість і навіть емоційний стан, тому сприйняття ІМ на слух дуже часто становить труднощі для школярів, навіть для тих, хто вивчає ІМ не перший рік.

Сучасні науковці розглядають аудіювання як один із напрямів розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Проблемами навчання аудіювання ІМ займалися З.І. Казимира [1], Е.М. Колесова [3], Н.М. Григор'єва, Я.М. Колкер [5], Г.В. Рогова [6] та ін. І.П. Лисовець досліджувала проблему навчання аудіювання і усного мовлення. М.М. Пруссаков розглядав питання труднощів аудіювання ІМ. Досліджуючи проблематику навчання аудіювання, сучасні науковці демонструють значні здобутки. Однак питання подолання труднощів формування франкомовної компетентності в аудіюванні в учнів 9 класу залишається одним із недостатньо висвітлених, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета нашої статті – виокремити труднощі формування франкомовної компетентності в аудіюванні в учнів 9 класу та запропонувати засоби їх подолання.

У процесі формування франкомовної компетентності в аудіюванні в учнів 9 класу спостерігається низка труднощів. Існують декілька підходів, щодо їх методичної класифікації. Так, Н.В. Елухина виділяє труднощі аудіювання, які можуть бути пов'язані з мовною формою повідомлення, із смисловим змістом повідомлення, з умовами пред'явлення повідомлення та з джерелом інформації [5, с. 63]. З.І. Казимира виділяє лексичні, морфологічні та синтаксичні труднощі [1, с. 30–32]. У нашому дослідженні вважаємо доцільним скористуватися класифікацією труднощів А.В. Коваль, яка, на наш погляд, вдало синтезує вищезгадані класифікації. Вона виділяє три групи

труднощів навчання іншомовного аудіювання: 1) труднощі, зумовлені лексичним, граматичним та фонетичним наповненням мовного матеріалу; 2) труднощі, зумовлені сприйняттям тексту аудіювання; 3) труднощі, зумовлені умовами пред'явлення текстового матеріалу та джерелом інформації [4].

Розглянемо першу групу труднощів, яку становлять труднощі, зумовлені лексичним, граматичним та фонетичним наповненням мовного матеріалу для навчання франкомовного аудіювання учнів 9 класу детальніше.

Лексичні труднощі, які зумовлюються у першу чергу наявністю у текстах для аудіювання великої кількості багатозначних слів. Так, виучувана в межах лексичної теми «Природа і погода» лексична одиниця (ЛО) *mode* має значення а) мода, б) форма; ЛО *montre* – а) годинник, б) показувати; ЛО *or* – а) золото, б) а, ну ось, отже. Іншою проблемою може виступати розбіжність у звучанні імен, географічних назв. Так, при вивченні теми «Франція. Великі міста, пам'ятки культури» на лексичному рівні певні труднощі становитимуть ЛО *Marseille* – Марсель, *Nice* – Ніцца, *Bordeaux* – Бордо. До лексичних труднощів аудіювання у 9 класі відносимо також вживання цифр та дат і велику кількість незнайомої лексики, наприклад, у лексичній темі «Я, моя сім'я, друзі» – *hair, inchangeable, juif, mineur, occasionnel, orfèvre* та ін.

Граматичні труднощі аудіювання утворюються такими мовними явищами та граматичними структурами, що вивчаються у 9 класі, як обмежувальний зворот *Ne... que*; ближчий майбутній час *Futur Proche*; безособовий зворот *il est+*; прикметник: відмінності чоловічого та жіночого роду; минулий час *Plus-que-Parfait*; узгодження часів дійсного способу; безособові звороти з дієсловом *être*; неособові форми дієслів (герундій, дієприслівник);

Фонетичні труднощі аудіювання у 9 класі пов'язані зі швидким темпом мовлення дикторів/мовців. За словами Г.В. Рогової французи тримають першість з точки зору швидкості темпу мовлення, вимовляючи 330 складів за хвилину [6, с. 110].

Розглянемо другу групу труднощів, в якій ми слідом за А.В. Коваль виділяємо труднощі зумовлені сприйняттям змісту тексту мовлення, виділення/визначення головної думки, проблеми тексту; виділення головного та другорядного; сприйняття та утримання в пам'яті повідомлення, пред'явленого один раз [4].

До третьої групи ми відносимо труднощі, зумовлені умовами пред'явлення тексту та джерелом інформації. При слуханні будь-якого навчального аудіо тексту аудитор не має можливості перепитати або уточнити, як у живому спілкуванні [4].

Перелічені вище труднощі потрібно враховувати при навчанні аудіювання учнів 9 класу. Зупинимося на шляхах їх подолання. Так, З.І. Казимира стверджує, що з метою подолання труднощів учням варто пропонувати вправи, які передують аудіюванню, що допоможе їм передбачити зміст тексту. Це можуть бути вправи, що базуються на обговоренні фотографій чи ілюстрацій, пов'язаних зі змістом аудіотексту; виконання вправ на передбачення змісту за заголовком чи планом тексту;

часткове визначення інформації з поданих цифр чи дат, географічних назв чи ключових слів [1].

Вважаємо можливим навести приклад вправ до тексту «*Les fêtes*» [2, с. 14] для подолання труднощів аудіювання. Для подолання фонетичних труднощів аудіювання тексту «*Les fêtes*», пропонуємо завдання, яке буде пов'язаним зі складними словами: *publicitaire, pompier, disparaître, catherinette*; назвами свят: *Saint-Étol, Saint-Flacre, la Sainte-Catherine, la Saint-Valentin*. Наведемо приклад завдання-інструкції до вправи: *Écoutez bien les phrases, et mettez plus «+» dans votre cahiers si vous avez déjà entendu ces phrases dans le texte.*

Граматичні труднощі можна подолати шляхом багаторазового прослуховування фраз та словосполучень зі схожими граматичними формами. Для подолання граматичних труднощів аудіювання тексту «*Les fêtes*», пропонуємо наступні завдання: *Écoutez les phrases; écrivez les phrases, ou il y a les verbes en temps passé.*

Лексичні труднощі можна подолати шляхом прослуховування та детального аналізу повідомлень. Для подолання лексичних труднощів аудіювання тексту «*Les fêtes*», пропонуємо наступне передтекстове завдання: *Mettez plus «+» dans votre cahiers chaque fois, quand vous entendez le mot « fête».*

Розглянемо другу групу труднощів. Для подолання труднощів цієї групи необхідно навчити учнів визначати головну думку, проблеми тексту, виділяти головне та другорядне під час виконання передтекстових вправ. Наведемо приклад передтекстових завдань до тексту «*Les fêtes*»: 1. *Regardez sur le tableau, et lisez les mots; dites de quel thème nous allons parler aujourd'hui?* 2. *Quels faites vous connaissez?*

Розглянемо труднощі, зумовлені умовами сприймання, які впливають на успішність аудіювання, це: а) темп мовленнєвих повідомлень, б) кількість пред'явлень аудіотексту, в) обсяг тексту. Для того, щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі аудіювання на уроках ФМ на середньому ступені навчання, швидкість пред'явлення аудіотексту може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз смисловими частинами. Це допоможе заповнити прогалини в розумінні. Для подолання труднощів, які зумовлені умовами сприймання, доцільним буде збільшення кількості пред'явлень аудіотексту.

Отже, нами було проаналізовано труднощі сприймання аудіювання в учнів 9 класу та запропоновано шляхи їх подолання, що дає нам підстави вважати мету статті досягнутою.

Подальшим завданням вважаємо сформулювати методичні рекомендації щодо формування франкомовної компетентності в учнів 9 класу ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Казимира З. І. Труднощі аудіювання та його роль при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / З. І. Казимира, Г. Д. Олексів // ДУ «Львівська політехніка». – 2000. – С. 30-32. – Режим доступу до ресурсу: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/9288/1/11.pdf>

2. Клименко Ю. М. Французька мова: підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ю. М. Клименко. – К.: Генеза, 2009. – 200 с. : іл.

3. Колесова Е. М. Препятствия аудирования аутентичных информационных передач [Електронний ресурс] / Колесова Е. М. // Уральский государственный педагогический Институт. – Екатеринбург. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: http://elar.uspu.ru/bitstream/123456789/7/1/apgrr_2014_3_10.pdf

4. Коваль А. В. Труднощі аудіювання у навчанні професійно спрямованого монологічного мовлення студентів немовних ВНЗ [Електронний ресурс] / Альона Коваль // Житомир. – Режим доступа до ресурсу: <http://eprints.zu.edu.ua/6763/1/10kavtay.pdf>

5. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Обучение восприятию на слух английской речи / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова. – М.: АCADEMIA, 2002. – 329 с.

6. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

Лихолет В.С.

студентка,

Науковий керівник: Шевцова Н.О.

викладач кафедри германської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНИХ НАВИЧОК ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

В умовах інтеграції України до європейської спільноти, освітня система України потребує нових підходів до вивчення іноземної мови (ІМ) в загальноосвітніх навчальних закладах, які б враховували Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти. Важливе місце займає орієнтація на міжнародні стандарти у вивченні французької мови (ФМ), що порушує питання про необхідність вдосконалення сучасних методик навчання техніки читання, тому що їх сформованість в значній мірі визначає подальший успіх у розвитку вмінь читання франкомовних текстів та сприяє кращим знанням з ФМ.

Здійснений нами аналіз публікацій з досліджуваної проблеми свідчить, що питанню навчання іншомовного читання в молодших класах приділялося достатньо уваги. Дослідники висвітлюють різні аспекти: психологічні особливості читання як виду мовленнєвої діяльності (Зимня І.О.) [1]; пошук різних шляхів, форм та методів навчання (Богуславська Б.А.); особливості навчання молодших школярів (Рогова Г.В. та ін.) [8]; взаємовплив читання та інших видів мовленнєвої діяльності (Бухбіндер В.А.). Найбільш фундаментальні наукові дослідження представлено роботами З.І. Кличникової [4], О.Д. Кузьменко, С.К. Фоломкіної. Сучасне розуміння читання запропоновано в працях та дослідженнях О.М. Щукіна [9], О.О. Леонтьєва [5]. Формування навичок читання аналізували З.М. Цветкова, В.М. Плахотник, І.М. Верещагіна, Т.А. Притикіна та ін. Навчання читання учнів початкової школи досліджувала М.З. Денисенко [2].

Однак процес формування франкомовних навичок техніки читання в учнів молодших класів залишається певною мірою поза увагою досліджень вчених і методистів. Цим обумовлюється актуальність досліджуваної нами проблеми.

Мета дослідження – узагальнити теоретичні передумови формування франкомовних навичок техніки читання, обґрунтувати умови успішного труднощі формування франкомовної компетентності у читанні в учнів молодших класів на прикладі навчання читання лігатур.

Аналіз методичної літератури показав, що зміст навчання техніки читання ФМ в молодших класах, полягає в навчанні читання букв на основі їх методичної класифікації із поступовим переходом до буквосполучень, під час чого з'являються уміння антиципації. Необхідно поступово збільшувати матеріал до слова і словосполучень, що викликає необхідність розвитку уміння виділяти головне та вміння користуватися транскрипцією та довідковим апаратом. Поступово учні переходять до читання речення і тексту, де з'являється нове уміння інтерпретації прочитаного і розвивається мовна та контекстуальна здогадка. Методисти (Г. В. Рогова та ін.) умовно виділяють два етапи в навчанні читання уголос ФМ учнів молодших класів (див. *Схема 1*).

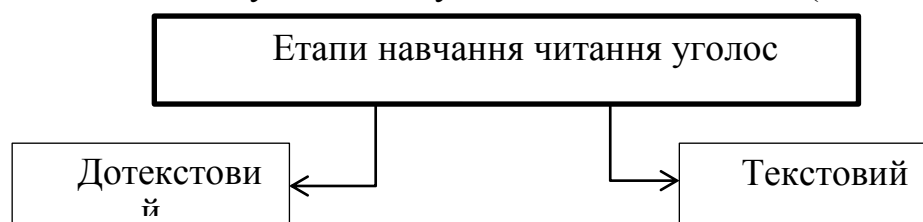


Схема 1. «Етапи навчання читання уголос ФМ учнів молодших класів»

Мета *дотекстового* етапу – засвоєння первинної матерії, тобто (Розглянемо приклади з теми 1 «Moi, ma famille, mes amis») [3]:

1) читання окремих слів: *Anna, Aline, Emma, Emile, Marie, Michel* (Урок 2, впр. 2)

2) читання словосполучень: *une banane, une glace, une pomme, une coupée*. (Урок 6, впр. 2)

3) читання простих речень: *C'est ma famille. C'est mon papa. C'est ma maman. C'est mon frère. C'est ma soeur*. (Урок 4, впр. 3)

Мета *текстового* етапу – навчання читання з метою здобуття необхідної інформації у певному обсязі.

В сучасній практиці навчання читання ФМ використовується переважно фонетичний (звуковий) аналітико-синтетичний метод, розроблений К.Д. Ушинським для навчання читання рідною мовою, проте в деяких випадках застосовуються й інші відомі методи (Розглянемо приклади з теми 2 «*Bonne année*») [підручник]:

1) за правилами читання: – *François, meys une guirlande jaune, s'il te plait. – Voilà une guirlande jaune. – Merci, François* (Урок 4, впр. 2).

2) за ключовими словами: *Bonne année, papa! Bonne année, maman! Bonne année, Maxime! Bonne année, Julien! Bonne année, Lucien!* (Урок 5, впр. 1).

3) метод цілих слів: *une voiture, un avion, un vélo, un bateau, une poupée, une fleur* (Урок 6, впр. 2).

На основі аналізу наукової літератури визначили, що читання базується на розпізнаванні мовних одиниць письмового тексту [6; 7]. В залежності від міцності засвоєння мовного матеріалу та рівня сформованості механізмів зорового сприймання, процес розпізнавання може здійснюватися швидко і безпосередньо, або в уповільненому темпі з елементами пригадування. Це пов'язано з тим, що виникають труднощі в читанні ФМ. І тому велику увагу треба приділяти навчанню читання лігатур та слів з діакритичними знаками. Адже це нове для учнів молодшої школи, бо немає аналогів в рідній мові, тому їм немає з чим порівняти. І тому це складно для учнів молодшої школи.

Саме тому ми пропонуємо розглянути приклад розробленої нами вправи на навчання франкомовного читання, що поєднує два типи сприйняття інформації, такі як: візуальний та аудіальний. Вони поєднуються для того, аби учні краще сприймали та запам'ятовували нові знаки в ФМ.

Вправа 1.

Мета: ознайомити учнів з лігатурою *œ* та навчити читати слова з лігатурою *œ*

Тип: рецептивно-репродуктивна некомунікативна

Вид: впізнання або розрізнення поєднання двох графем (лігатури)

Приєм: слухання, повторення за вчителем та самостійне читання слів з лігатурою *œ* в словах

Завдання-інструкція: *Ecoutez, repetez et lisez.*

Обладнання: малюнок зі словами (Рис. 1).

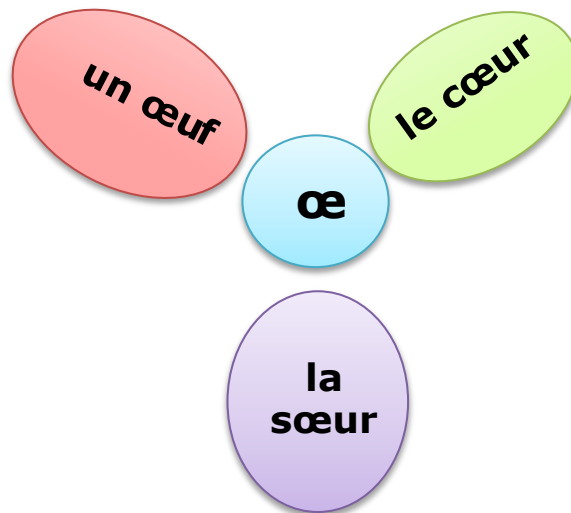


Рис. 1. Наочний матеріал для навчання читання слів з лігатурою *œ*

Отже, нами було визначено мету і зміст формування навичок техніки читання ФМ в учнів початкових класів, проаналізовано труднощі формування франкомовної компетентності у читанні на прикладі навчання читання лігатур. Таким чином, вважаємо мету статті досягнутою.

Подальшим завданням вважаємо укладання методичних рекомендацій для формування франкомовних навичок техніки читання в учнів молодших класів.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с. – (2е).
2. Денисенко М. В. Використання кольорового читання англійською мовою в початкових класах школи / М. В. Денисенко // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 36-37.
3. Клименко Ю. М. Французька мова: підручник для 1 кл. спеціалізованих навчальних закладів з поглибленим вивченням французької мови / Ю. М. Клименко. – Київ: Генеза, 2012. – 160 с.
4. Кличникова З. І. Психологічні особливості навчання читання іноземною мовою / З. І. Кличникова. – М.: Просвітництво, 1973. – 233 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М., Русский язык, 1977. – 216 с.
8. Рогова Т. В. Поняття «особистість» у наукових дослідженнях / Т. В. Рогова // Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. – 2004. – Вип. 26. Ч. 1. – С. 3-12. – Бібліогр.: 25 назв. – укр.
9. Шастова І. В. Підсистема вправ для навчання техніки читання учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови / І. В. Шастова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 380-386. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_111_91.pdf
10. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М.: Астрель, 2007. – 746 с.

Личкун С.В.*студентка,**Науковий керівник: Шевцова Н.О.**викладач кафедри германської філології,**Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка*

**ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ФРАНКОМОВНОЇ
ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ
ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ В УЧНІВ 2 КЛАСУ ЗНЗ**

Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції освіти в європейське та світове співтовариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов (ІМ) на всіх етапах. Сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на реалізацію комунікативного підходу вивчення французької мови (ФМ), що передбачає активне засвоєння учнями лексичного матеріалу, накопичення і розширення словникового запасу та оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності. Водночас, методисти визначають зниження інтересу учнів молодших класів до вивчення ІМ, тому досягти високого рівня сформованості франкомовної комунікативної компетентності на даному етапі дуже важко. Інтенсифікація навчально-виховного процесу

ставити завдання пошуку засобів підтримки в учнів 2 класу загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) інтересу до іншомовного навчального матеріалу й активізації їх діяльності протягом всього заняття. Одним з ефективних засобів вирішення даної проблеми є використання ігрових прийомів на уроках ФМв учнів 2 класу ЗНЗ.

Проблемою впровадження ігрових прийомів у навчання ІМ займалися багато вчених: М.З. Біболетова, І.М. Верещагіна, які розробили підручники, побудовані на масовому використанні ігрових прийомів; О.А. Колеснікова, Ю.І. Пассов, В.Б. Царькова, Р.І Жуковська вивчали залежність рівня мотивації від застосування ігрових прийомів [1, с. 17].

Актуальність дослідження визначається недостатньою розробленістю теоретичних засад організації та використання ігрових прийомів з позицій особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання франкомовної лексики учнів 2 класу ЗНЗ. У зв'язку з цим виникла необхідність у визначенні сукупності передумов, які сприяли б ефективному формуванню франкомовної лексичної компетенції в учнів 2 класу ЗНЗ, стимулювали б активну міжособистісну взаємодію суб'єктів навчального процесу та забезпечували б позитивний вплив ігрових прийомів на відновлення інтересу в учнів до вивчення ФМ. Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування передумов використання ігрових прийомів в процесі формування франкомовної лексичної компетентності в учнів 2 класу ЗНЗ.

На основі аналізу методичних положень [6, с. 92] можна виділити основні групи цілей застосування ігрових прийомів в процесі формування франкомовної лексичної компетентності в учнів 2 класу ЗНЗ:

- 1) освітні: розширення кругозору учнів через використання додаткових джерел навчального матеріалу;
- 2) розвивальні: розвиток в учнів творчого мислення, сприяння практичному застосуванню вмінь і навичок, набутих на уроці ФМ;
- 3) виховні: виховання моральних поглядів й переконань;
- 4) практичні: формування та удосконалення лексичних навичок.

До основних етапів формування лексичної компетентності із використанням ігрових прийомів учнів 2 класу ЗНЗ відносимо організаційний етап, метою якого є ознайомлення з темою, уточнення цілей, добір лексичного матеріалу. Наступним етапом є автоматизація дій учнів з новими лексичними одиницями на фразову та понадфразовому рівнях. На завершальному етапі проводиться аналіз результатів застосування ігрових прийомів з метою оцінювання навчальних досягнень учнів.

Важливим фактором формування франкомовної лексичної компетентності в учнів 2 класу ЗНЗ є врахування вікових психологічних особливостей учнів в процесі розробки та застосування ігрових прийомів. Зупинимося на цьому питанні. О.М. Леонтьєв довів, що дитина опановує більш широке, безпосередньо їй не доступне коло дійсності тільки в грі. Забавляючись та граючись, дитина знаходить себе, усвідомлює себе як особистість [1, с. 45]. Учні 2 класу ЗНЗ охоплюють період молодшого шкільного віку від 7 до 9 років. Межі віку можуть зміщуватися в залежності від готовності дитини до школи. У цілому, цей вік є віком відносно

спокійного і рівномірного розвитку, під час якого відбувається функціональне вдосконалення мозку – розвиток аналітико-синтетичної функції його кори. Л.Ф. Обухова визначає розвиток усіх психічних функцій молодшого школяра: пам'яті, уваги, мислення, сприйняття і уяви. При цьому, діти не втрачають інтересу до гри і продовжують грати, як правило, до 9-10 років [3]. М.М. Палагіна зазначала, що розумові здібності дітей 7-12 років досить широкі [4]. Таким чином, учні 2 класу можуть робити висновки та умовиводи, аналізувати предмети і явища, не вдаючись до практичних дій, що свідчить про розвиток словесно-логічного мислення і сприяє застосуванню ігрових прийомів. Проведення уроків ФМ з використанням ігрового матеріалу активізують учнів 2 класу ЗНЗ, сприяють досягненню високої результативності знань та виховує любов до ФМ.

Розглянемо розроблену нами ігрову вправу з навчання франкомовної лексики учнів 2 класу за темою «*Les animaux*».

Цілі: практична: ознайомити учнів з новими ЛО; освітня: поглибити знання учнів щодо різних видів тварин; розвиваюча: розвивати мовну здогадку та мовленнєву реакцію учнів; виховна: прищеплювати інтерес та любов до тварин.

Тип: репродуктивна некомунікативна

Вид: впізнання лексичної одиниці

Завдання-інструкція: *Pensez à un animal. Montrez-leur à travers les sons.*

Зразок виконання:

E₁: Je dis «meow».

E_{2,3,4}: Tu as un chat!

У ході гри один учень виходить до дошки, загадує тварину. Він має показати тварину без допомоги слів, лише видаючи звуки даної тварини. Слід виправляти фонетичні, лексичні та граматичні помилки учнів, але акцентувати увагу вже після гри, щоб не перебивати школярів.

Отже, нами було визначено цілі та етапи формування лексичної франкомовної компетентності із застосуванням ігрових прийомів в учнів 2 класу ЗНЗ. Проаналізовано психологічні передумови використання гри у процесі навчання ФМ. Вважаємо можливим зробити висновок, що ігрові прийоми створюють сприятливий психологічний клімат при навчанні іншомовної лексики. Завдяки грі знімається психологічне навантаження учнів, активізується їх мовна діяльність, підвищується емоційний тонус, підтримується інтерес до вивчення ФМ, що сприяє більш інтенсивному і легкому запам'ятовуванню лексичного матеріалу.

Подальшим завданням вважаємо сформулювати методичні рекомендації щодо організації, проведення та оцінювання ігрових вправ для формування франкомовної лексичної компетентності із застосуванням ігрових прийомів в учнів 2 класу ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Жуковська Р. І. Гра та її педагогічне значення / Р. І. Жуковська – М.: Педагогіка, 1975. – 112 с.

2. Китайгородская Г. А., Бухбиндер В. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская, В. А. Бухбиндер – К.: Освіта, 1988. – 279 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
4. Палагина М. М. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие / М. М. Палагина – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 288 с.
5. Паршикова О. О. Комунікативно-ігрові прийоми навчання іноземної мови учнів початкової школи (на матеріалі німецької мови): навч. посіб. / О. О. Паршикова – Київ: Ленвіт, 2010. – 55 с.
6. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра – делосерьезное / Е. И. Пассов – М.: Просвещение, 1988. – 130 с.
7. Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля / В. Л. Скалкин // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Книга для учителя – М.: Просвещение, 1986. – С. 43-50.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1999. – 360 с.

Меркулова І.В.

*викладач першої кваліфікаційної категорії ВСП НАУ,
Слов'янський коледж
Національного авіаційного університету*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ ТРАДИЦІЙНИХ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Роки минають, життя змінюється. Кардинальних перетворень зазнає і сфера освіти. Однак всередині нас залишаються незмінними потенційні творчі можливості, над якими ми повинні працювати щосили, щоб розкрити цей потенціал. Впроваджуючи нові педагогічні технології, активно застосовуючи інноваційні методи навчання, сучасні викладачі української літератури сприяють розвитку пізнавальної активності своїх вихованців, впливають на формування в них позитивної мотивації до навчання. А це в свою чергу спонукає курсантів та студентів до зростання творчої активності на заняттях української літератури, сприяє розвитку їхнього творчого мислення, яке є сукупністю тих особливостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості, адже дає принципово нове вирішення проблеми, впливає на оригінальність її розв'язання, допомагає поглянути на певний об'єкт під новим кутом зору.

У процесі вивчення української літератури сучасний викладач поряд із традиційними методами освіти (програмований, пояснювально-ілюстративний, проблемний, диференційований), все частіше застосовує інноваційні технології навчання:

- технологія навчання як дослідження;
- технологія формування творчої особистості;
- особистісно-орієнтована;

- розвивальна;
- модульно-рейтингова;
- групова;
- нові інформаційні технології.

Вміло поєднуючи такі види творчо-розвивальних технологій, як метод «шести капелюхів мислення», технології проблемного навчання, «розвитку критичного мислення», інтерактивні, проектні, мультимедійні, ігрові методи навчання, викладач української літератури не тільки розвиває інтелектуальні та творчі особистісні якості курсантів і студентів, а й залучає своїх вихованців до систематичної творчої, пошукової, експериментальної роботи. Адже «творчості, як і будь-якої діяльності, можна навчитися», – вважав відомий винахідник, письменник-фантаст Генріх Альтшуллер, оскільки кожна людина незалежно від етнічної належності має творчу основу.

Особливе місце на заняттях української літератури займає дидактична гра, в основі якої лежить однойменний мультфільм – «Бюро знахідок». Викладач повідомляє курсантам та студентам, що в «Бюро знахідок» потрапили речі, які загубили певні літературні персонажі. Потрібно знайти їх власників та довести, що саме вони і є хазяїнами загублених речей. Зазначена дидактична гра допомагає викладачу української літератури перевірити знання курсантів та студентів зі змісту художнього тексту.

Набагато ефективнішою будь-яку розумову діяльність, як особисту, так і колективну дозволяє зробити метод «Шести капелюхів мислення» де Боно, в основі якого лежить принцип «6 кольорів – 6 моделей мислення». Курсантам та студентам пропонується певне твердження, або вислів письменника чи персонажа з будь-якого художнього твору для ведення літературної дискусії, під час якої кожен з учасників обирає для себе капелюх того чи іншого кольору, що відповідає конкретній моделі мислення. Одягаючи його на голову, студент починає мислити відповідно обраного кольору:

- «мислення білого кольору» – об'єктивність;
- «мислення жовтого кольору» – позитивна логіка;
- «мислення червоного кольору» – інтуїція;
- «мислення зеленого кольору» – креативність, цікаві пропозиції;
- «мислення чорного кольору» – логіка;
- «мислення синього кольору» – контроль за процесом дискусії.

Першим обов'язково слід вислухати Білий капелюх, адже життя вимагає передовсім ознайомлення з інформацією про предмет обговорення. Останнім потрібно вислухати Синій капелюх. Після Чорного варто надати слово Жовтому, оскільки це урівноважить думки й оцінки. Зазначений метод забезпечує більш ефективну концентрацію та усвідомлення глибини мислення, а також легкість в опануванні власними думками.

Значну роль у розвитку творчого мислення курсантів і студентів на заняттях української літератури відіграє метод квітки-характеристики, який доцільно застосовувати під час вивчення життєвого і творчого шляху того чи іншого письменника, аналізу художнього твору. Тобто:

- порівняльна характеристика автора твору з квіткою;

- квітка-характеристика літературного персонажа;
- створення квітки духовного світу героя чи героїні (написання на пелюстках назв почуттів, що притаманні персонажам).

Наприклад, через мужність і стійку боротьбу з недугою, ліричну душу дочки Прометея, славнозвісної Лесі Українки, Лариси Петрівни Косач, можна порівняти з чарівною та незвичайною квіткою – едельвейсом, символом відваги і кохання. Пелюстки у формі зірочки символізують безмежний талант мужньої жінки-поетеси, яка протягом тридцяти років боролася з невиліковною хворобою. Не випадково французи називають едельвейс «альпійською зіркою», а італійці – «срібною квіткою скель». Ще можна почути й такі назви, як «квітка Прометея» та «принцеса Альп». Дуже символічними є легенди щодо появи непростої квітки, у кожній з яких обов'язково присутня любовна історія з трагічною розв'язкою. Подібне в житті відбувалося і з Ларисою Петрівною, коли в неї на руках від тяжкої хвороби помирав коханий Сергій Мержинський. За одну ніч, щоб не збожеволіти від горя, письменниця написала поему «Одержима».

Українську письменницю-шістдесятницю, поетесу Ліну Костенко з чистими, як джерельна вода сумлінням, добротою, щирістю можна порівняти з квіткою білої лілеї. Івана Нечуй-Левицького – з маленькою ромашкою, яку не одразу помітиш серед пишних троянд, жоржин та орхідей. Слід тільки-но пригадати зустріч Івана Франка з корифеєм української прози у Києві 1885 року. У літературі ромашка є символом доброти й скромності. Вона, як і Нечуй-Левицький, неначе маленьке сонечко, вбране у білі шати, усміхається до всіх навкруги, пахне самим життям та самою родючою землею Батьківщини.

А що вже й казати про письменника-гумориста Остапа Вишню, життя якого оповите ароматом пурпурного піона – квіткою з потужною енергетикою, що володіє лікарськими властивостями та має особливий вплив як на життя людини, так і на події в ньому, адже є символом найкращих побажань й добробуту родині. До Остапа Вишні теж постійно тягнулися за порадою люди, яким видатний майстер слова ніс радість і сміх – один із найсильніших захисників нашого організму від негативної дії стресу, а отже – від багатьох тілесних недуг.

Таким же чином, з квітами можна порівнювати й літературних персонажів художніх творів. Однак подібні порівняння є умовними. Все залежатиме від творчої фантазії ваших вихованців. Використання даного методу допомагає розвивати творчу уяву, логічне мислення, розширює кругозір курсантів та студентів, сприяє пошуковій роботі, впливає на вміння знаходити потрібну інформацію, формулювати та висловлювати свої думки, аргументовано доводити власну точку зору.

Отже, вмівло поєднуючи традиційні та інноваційні технології навчання, сучасний викладач української літератури не тільки сприяє розвитку творчого мислення курсантів та студентів, а й виховує творчо мислячу особистість, здатну приймати нестандартні рішення, робити відкриття, що можуть змінити світ. Адже справжній педагог, на думку В.Сухомлинського, і повинен працювати на майбутнє, сприяти формуванню творчих особистостей, які

з змогли б вирішувати нестандартні проблеми, впроваджувати нові ідеї в складний для України час.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.
2. Галуза С. А. Уроки мислення // Розкажіть онуку. – 2006. – № 1-2. – С. 68-73.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академ-видав, 2004.
4. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія). – К.: Освіта, 2009.
5. Куцінко О. Г. Професійний довідник учителя літератури. – Х.: Вид. група «Основа», 2012.
6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С. К., 2005.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006.
8. Токмань Г. Л. Методика викладання укр. літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002.

Мінько Д.С.

студентка,

Науковий керівник: Шевцова Н.О.

викладач кафедри германської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ У 9 КЛАСІ ЗНЗ

Включення України у світове співтовариство на правах рівноправного члена, встановлення дипломатичних відносин із багатьма країнами світу, процеси інтеграції в Європі зумовлюють соціальне замовлення суспільства – підготовку учнів до оволодіння учнями іноземною мовою (ІМ), а саме французькою, яка стала мовою міжнародного спілкування. Проте, недостатня кількість годин, виділених на вивчення ІМ у школі, робить неможливим засвоєння мови на належному рівні. Саме тому позакласна робота з ФМ є вагомою складовою всього навчально-виховного процесу початкової, середньої та старшої школи.

Позакласна виховна робота спрямована на закріплення та поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду, естетичних смаків, виховання любові та поваги до людей рідного краю та країни, мова якої вивчається, розвиває комунікативну компетенцію, допомагає розкрити вміння і таланти учнів. Успішна реалізація вищезазначених функцій можлива лише за умови забезпечення ефективності організації та проведення позакласної роботи з ФМ, тому велике значення набуває дослідження її психолого-педагогічних передумов. Питання

теоретичних передумов розглядалися в працях таких методистів як І.Л. Бім, А.В. Петровський, Б.С. Круглов, С. П. Шатілов.

Актуальність нашого дослідження зумовлюється недостатнім рівнем розробки теорії проведення та організації позакласних робіт з ФМ серед учнів середньої школи. Метою статті є уточнення психолого-педагогічних передумов організації та проведення позакласної роботи з ФМ у 9 класі ЗНЗ.

Досягнення поставленої мети вимагає розв'язання таких завдань:

1) проаналізувати існуючі психолого-педагогічні передумови організації та проведення позакласної роботи ЗНЗ;

2) узагальнити позитивний досвід організації та проведення позакласної роботи з ФМ у 9 класі ЗНЗ.

Позакласна робота з ФМ є невід'ємною частиною загального учбово-виховного процесу. До неї відносять різноманітні види діяльності учнів освітньо-виховного характеру, яку організують і проводять у школі в позаурочний час. Загальновідомо, що у процесі організації позакласної роботи з ФМ необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і психологічні особливості колективу. С.П. Шатілов зазначав, що підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру мовлення: стає більш керованою і розвиненою [3, с. 279]. Оскільки підлітки потребують щирого і серйозного ставлення до своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих, варто зупинитися на самостійній навчальній роботі учня. У середніх класах її значення суттєво збільшується, і це актуалізує питання готовності учня до неї. Т.П. Коваль зазначає, що під час занять необхідно формувати у підлітків важливі вміння: планувати свій час, орієнтуватися в навчальному матеріалі [2]. На наш погляд, зазначені положення є актуальними і для учнів 9 класу.

Мотиви навчання мають велике значення, тому зупинимося на них детальніше. А.В. Петровський зазначав, що саме в середній школі учні проявляють нові мотиви навчання, пов'язані з формуванням життєвої перспективи, і бажанням виконати задумане стає джерелом пізнавальної активності підлітків [1, с. 131]. Пізнавальні і соціальні мотиви навчання учнів 9 класу розвиваються в єдності. Так, учень прагне до ствердження власної особистості, для нього характерна часто перебільшена оцінка власних сил і можливостей, він не сприймає пряму вимогу сліпого підкорення [4].

Перейдемо до уточнення психолого-педагогічної характеристики колективу 9 класу. Якщо стосунки учнів в колективі 9 класу ізольовані або конфліктні, емоційний стан колективу – пасивний, а ступінь організації діяльності колективу – низький, вчитель ФМ має знайти підхід до учнів, спробувати створити дружню атмосферу і сприяти тому, щоб учень або учні відчували себе, в першу чергу, комфортно в колективі, оскільки гарні взаємовідносини грають дуже важливу роль в навчальному процесі. Так, наприклад, учні 9 класу з дружніми стосунками в колективі, з активним емоційним станом, з середнім або високим ступенем організації діяльності з

задоволенням будуть приймати участь не тільки в урочних формах роботи, а й позаурочних, тим самим різнобічно розвиватися.

На основі перелічених психолого-педагогічних передумов, ми розробили психолого-педагогічні вимоги до організації та проведення позакласної роботи на прикладі нашого позакласного заходу з МФ для учнів 9 класу ЗНЗ за темою «*Les fêtes et tradition françaises et ukrainiens*».

Перш за все, необхідно враховувати обсяг роботи для кожного учня, визначити наближені строки виконання. Так, наприклад, при підготовці до позакласного заходу не варто загрузати учнів тільки підготовкою до позакласного заходу, розуміючи, що окрім цього в учня 9 класу є і інші предмети, завдання. Необхідно пам'ятати, що учень повинен мати вільний час для відпочинку. Важливим є уникання нав'язування будь-якої діяльності, навіть такої, що здається вчителю ІМ цікавою. Вважаємо корисним надавати дітям самостійність, довіряти їм. Так, ми пропонуємо надавати учням можливість самостійно добирати інформацію, що стосується теми позакласного заходу та залучати їх до розробки плану позакласного заходу. Вважаємо, що це допоможе розвивати в учнях почуття відповідальності. Не бажано обирати тему заходу, якщо вона не подобається учням. Гарним вирішенням цієї проблеми – надати учням можливість вибрати альтернативну тему зі списку, що приготував викладач заздалегідь, наприклад: «*Les fêtes et tradition françaises et ukrainiens*», «*Ville et environnement*», «*Les vêtements et la nourriture*» або «*La vie scolaire*». Під час розподілення ролей, написання сценарію, приготування декорацій варто також прислухуватися до побажань учнів, аби вони відчували себе частиною виховного заходу. Необхідно повністю виключити наказовий тон, різкі судження як про самих дітей, їх вчинки, так і про їх пристрасті. При наданні відповідної оцінки діяльності учнів 9 класу, багаторазовому обдумуванні способів і засобів їх заохочення та стимулювання; важливо пам'ятати про те, що підлітки дуже вразливі, гостро переживають невдачі. Так, якщо учень буде себе комфортно почувати себе в колективі, не відчуватиме натиск, дорікання, гнів зі сторони вчителя, він буде з задоволенням приймати участь в будь-яких заходах. Якщо увага учнів 9 класу не зосереджена, розсіяна в ході заходу, доцільним буде використання фраз типу: «*Il est fort intéressant de remarquer, que...*», «*Il est un fait intéressant est que...*», «*Ecoutez-moi...*». Дотримання вищезазначених вимог забезпечить досягнення виховних, освітніх, розвиваючих та практичних цілей. Вважаємо можливим зробити висновок, що урахування психологічних особливостей учнів 9 класу є важливим фактором успішного виконання основних завдань позакласної роботи з ФМ.

Отже, нами було проаналізовано існуючі психолого-педагогічні передумови організації та проведення позакласної роботи з ФМ у 9 класі ЗНЗ, виділено їх основні положення. Це дозволяє нам вважати мету статті досягнутою.

Подальшим завданням вважаємо уточнення принципів і форм організації та проведення позакласної роботи з ФМ у 9 класі ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Давыдов В. В.: Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон; под ред. А. В. Петровского. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. Коваль Т. П. Урахування вікових психологічних особливостей учнів під час навчання іноземної мови [Текст] / Т. П. Коваль // Англійська мова та література. – 2006. – № 2 (120) – С. 2.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник]; ред.: К. І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2002. – 327 с.
4. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 128 с. – (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; вип. 8 (92)). – С. 10-11.

Патієвич О.В.

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

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ СТИЛІСТИЧНО
УНОРМОВАНОГО НАУКОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ-МАГІСТРАНТІВ ПРИРОДНИЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

Наукова робота будь-якого писемного жанру являє собою оформлений чинними нормативними засобами наукової мови зміст (смісл, сутність) наукових фактів, явищ, теорій, гіпотез, експериментів.

Одне з найважливіших завдань дослідження – забезпечити гармонійний зв'язок змісту (тема – рема) та форми (структура, характер, обсяги ілюстративного матеріалу, класифікація джерел, бібліографічний опис тощо) наукової роботи, щоб віднайти оптимальну модель з метою адекватного, чіткого й стислого донесення наукової інформації до адресата [1, с. 258].

Принципи оформлення наукових робіт, зокрема мовленнєві, ґрунтуються на вимогах, висунутих до репрезентації науково-дослідної роботи. Їх закріплено відповідними нормативними та інструктивними документами. Утім, як свідчить практика, найкращим прикладом до узагальнення належним чином наукової інформації є ознайомлення й вивчення культури оформлення наукових статей у фахових виданнях [2].

Упровадження авторської методики навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення студентів-магістрантів природничих факультетів потребує формулювання методичних рекомендацій, дотримання яких є запорукою її успішного застосування.

Під час навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення студентів-магістрантів природничих факультетів необхідно розглядати писемне мовлення у форматі тексту-дискурсу: використовувати готові автентичні наукові тексти конкретних жанрів як моделі-зразки для породження аналогічних в змістовому, композиційно-структурному, соціокультурному, лінгвостилістичному та прагматичному аспектах тексти,

які реалізують мовну поведінку в науковій сфері, відображають весь набір екстралінгвістичних характеристик наукової писемної комунікації. Мовленнєву компетенції в письмі слід розглядати в поєднанні з дискурсивною (яка складається з текстового, жанрового, соціального, стратегічного та тактичного компонентів).

У межах іншомовної мовленнєвої компетентності в письмі студенти магістратури повинні навчитися писати *академічні есе, тези доповіді для наукової конференції, наукові статті, анотації до статей, науково-дослідницькі проекти*. Для цього студенти мають оволодіти знаннями про предмет повідомлення (наукові факти, поняття, процеси, явища) і особливості його вербалізації в науковому дискурсі; про особливості вербалізації певних типів взаємодії комунікантів, ролі, що актуалізуються; про жанрове розмаїття наукових текстів; про структурні та лінгвостилістичні та лінгвосоціокультурні особливості різножанрових наукових текстів. Написання наукових текстів потребує формування інтерпретаційних, організаційно-прогностичних, лінгвостилістичних, стратегічно-прагматичних, жанрово-композиційних, соціокультурних, текстово-продуктивних, тактичних умінь.

Рекомендовано розпочинати навчання наукового писемного мовлення на першому курсі магістратури, коли студенти мають певний досвід роботи з науковими джерелами, досвід написання наукових робіт рідною мовою, мають досвід у написанні зв'язних письмових текстів відповідно до жанру та стилю мовлення, коли їхній рівень володіння мовою наближається до B2 (незалежний користувач, просунутий рівень) та C1 (досвідчений користувач, автономний рівень).

Для навчання наукового писемного мовлення, окрім предметних знань та мовленнєвих навичок і вмінь, рекомендовано сформуванню у студентів знання про підстилі наукового стилю мовлення, про класифікацію жанрів наукового стилю, про основні критерії наукового стилю, про основні характеристики наукового дискурсу та засоби їх вербалізації в тексті, про інтертекст та прецедентні феномени та їхні функції в науковому тексті; про піджанрові різновиди, жанрові та дискурсні ознаки, структурні та лінгвальні особливості наукових статей, наукових тез та анотацій.

Під час навчання наукового писемного мовлення необхідно враховувати труднощі, які можуть виникати у студентів, рекомендуємо їх знімати так: лексичні та граматичні труднощі – на орієнтаційному та дотекстовому етапах за допомогою спеціально розроблених вправ. Подолання предметних труднощів потребує інтегрування всіх навчальних дисциплін підготовки майбутніх фізиків, в тому числі й іноземної мови. Роль викладача англійської мови в подоланні предметних труднощів полягає в тому, що він а) обмежує студента у процесі написання статті лише однією науковою темою/проблемою; б) добирає та рекомендує наукову літературу для розширення фахових знань, необхідних для написання наукової статті; в) знайомить (за допомогою англійських текстів) студентів з науковими школами, провідними науковцями та їхніми працями, які стали прецедентними в певній галузі знань; г) добирає й рекомендує англійську літературу для реферування з перспективою подальшого використання в

науково-пошуковій роботі. Логіко-формальні труднощі належить знімати на орієнтаційному текстово-трансформаційному етапах за допомогою спеціально розроблених вправ та завдань, а також під час консультацій у процесі написання статей, наукових тез та анотацій.

Варто брати до уваги труднощі, викликані унаслідок міжстильового взаємозмішання, яке розуміємо як вплив лексичних і граматичних засобів інших не наукових стилів, зокрема використання елементів розмовного, публіцистичного, офіційно-ділового, художнього стилів мовлення.

Навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення рекомендуємо здійснювати на засадах інтегративного, та комунікативного підходів. Основним методом навчання студентів засадах інтегративного підходу визначено *метод проекту*, який ґрунтується на принципах культуровідповідності, креативності, орієнтації на саморозвиток і самоосвіту, самоактуалізації особистості. Для написання наукової статті з анотацією та тезами до неї рекомендуємо застосовувати дослідницький, міжпредметний (з використанням знань різних дисциплін), з відкритою координацією (викладач ненав'язливо спрямовує роботу учасників проекту, організовуючи в разі необхідності окремі етапи проекту, діяльність окремих його учасників), особистісний (проект наукової статті виконується в рамках магістерського дослідження одним студентом), зрідка парний, середньої тривалості (триває кілька тижнів) проект.

В аспекті комунікативного підходу навчання унормованого наукового писемного мовлення повинне мати загальну комунікативну орієнтацію, спрямовану на кінцевий результат – комунікацію, й відбуватися на принципах комунікативності, ситуативності, функціональності, автентичності, диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови, ситуативно-тематичної організації навчального матеріалу, стилістичної диференціації; свідомості, активності, наочності, науковості. Основним методичним прийомом реалізації навчання наукового писемного мовлення рекомендуємо застосовувати *прийом вправ*.

Для навчання наукового писемного мовлення належить дібрати *лексичні*, фразеологічні одиниці, мовні кліше, синтаксичні конструкції, композиційні фрагменти текстів та цілісні наукові тексти. Відбір лексики та фразеології рекомендовано здійснювати на основі тематичного критерію, критеріїв сполучуваності, стилістичної нормативності, словотвірної цінності, стройової здатності, подібності лексичних одиниць в іноземній та рідній мовах, багатозначності, частотності. Відбір *граматичного* матеріалу належить здійснювати на основі критеріїв стабільності, зразковості, зіставності та стилістичної унормованості. Відбір *текстів* та композиційних фрагментів тексту необхідно здійснювати на основі критеріїв автентичності, повноти й систематичності представлення літератури майбутньому читачу, інформаційної цінності, новизни, відповідності прагматикону студентів, тематичної цілісності, стилістичної нормативності.

Навчання стилістично унормованого наукового писемного мовлення рекомендуємо здійснювати у чотири етапи.

На першому, *орієнтаційному*, етапі необхідно сформувати знання про стилістичні норми наукових текстів шляхом а) проведення аналізу структурно-композиційних особливостей наукової статті, наукових тез, анотації; б) здійснення аналізу способів досягнення основних характеристик наукового тексту; в) проведення аналізу особливостей і засобів ланцюгового та паралельного типів зв'язку між реченнями та частинами тексту; г) проведення аналізу текстів, які мають відхилення від норм наукового стилю; д) проведення аналізу лексичних та граматичних засобів наукових текстів; е) порівняння наукових текстів з науково-популярними; є) аналізу структурно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей власне-наукових та історико-наукових оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи».

Зі стильовими жанровими особливостями наукових текстів студенти знайомляться у межах модулю 1 «Лінгвостилістичні характеристики фізичних наукових текстів» (4 ауд. і 14 позаауд. годин).

На орієнтаційному етапі рекомендуємо впроваджувати чотири групи вправ: мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи в читанні та визначенні загальностильових характеристик наукових текстів; мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи в читанні та визначенні жанровоспецифічних характеристик наукових текстів; мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи в читанні та визначенні міжстильових характеристик текстів; мовленнєві рецептивно-аналітичні вправи в читанні та визначенні піджанровоспецифічних характеристик наукових текстів: вправи в читанні та визначенні структурно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей власне-наукових та історико-наукових оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи».

Орієнтаційний етап у форматі чотирьох розроблених нами груп вправ рекомендуємо реалізувати у межах теми «Структурні особливості жанрів академічної комунікації» (4 ауд. і 13 позаауд. годин).

На другому, *дотекстовому*, етапі рекомендуємо формувати навички вживання в науковому мовленні стилістично нормованих лексико-фразеологічних та граматичних мовленнєвих одиниць. На цьому етапі належить використовувати чотири групи вправ: некомунікативні лексичні вправи на вживання лексичних та фразеологічних одиниць, релевантних науковому стилю; некомунікативні граматичні вправи на вживання граматичних одиниць, релевантних науковому стилю; некомунікативні вправи на вживання виразів, які використовуються в ситуаціях написання наукового тексту; трансформаційні та коректурні умовно-комунікативні вправи на моделювання речень, які за лексичними та граматичними ознаками відповідають нормам наукового стилю.

Дотекстовий етап у форматі чотирьох розроблених нами груп вправ рекомендуємо реалізувати у межах модулю «Лінгвістичні параметри науково-академічної комунікації» (4 ауд. і 12 позаауд. годин).

На третьому, *текстово-трансформаційному*, етапі рекомендуємо формувати уміння моделювати стилістично нормовані наукові тексти вказаних жанрів з готового текстового матеріалу. Для цього слід використовувати три групи вправ: трансформаційні комунікативно-стилістичні вправи на формування логічності викладу, аргументованості, наявності формату наукової дискусії, нейтральної емоційності тексту, абстрагованості та об'єктивності викладу інформації, на використання способів та ситуацій уведення інтертекстуального матеріалу; підстановчі та трансформаційні вправи на вживання речень-скрепів, слів, які служать для вираження пояснення, конкретизації, аргументації тощо; трансформаційні вправи на переформатування фрагментів тексту, які належать до іншого стилю, зокрема науково-популярного, в науковій мовленнєві текстуально-стилістичні та комунікативно-стилістичні вправи.

Текстово-трансформаційний етап у форматі трьох груп вправ рекомендуємо реалізувати у межах модулю «Особливості англійської академічної фахово-орієнтованої комунікації» (5 ауд. і 10 позаауд. годин).

Четвертий, *текстово-проектний*, етап слід присвятити формуванню умінь написання стилістично нормованих наукових текстів з використанням методу проектів; умінь організувати роботу з написання наукових текстів: власне-наукових та історико-наукових оглядових статей, описових та реферативних анотацій, наукових тез трьох видів: «постановка проблеми», «результати дослідження», «нова методика роботи» (структурно-композиційних, лексико-стилістичних, стилістично-фразеологічних, морфолого-стилістичних, стилістично-синтаксичних, комунікативно-стилістичних, текстуально-стилістичних умінь).

Текстово-проектний етап рекомендуємо реалізувати у межах модулів «Науково-дослідницький проект як жанр наукового письма» (8 ауд. / 27 позаауд. год.) та «Наукова конференція» (2 ауд. / 3 позаауд. год.) та паралельно з написанням магістерських робіт.

Для оцінки стилістичної унормованості наукового писемного мовлення рекомендуємо використовувати критерій *змістово-сислової адекватності* (рівень науковості теми та кола проблем, викладених у тексті; ступеня інформативності, доказовості та вірогідності одержаних результатів); критерій *композиційно-структурної організованості* (зовнішнє оформлення наукових текстів відповідно до жанру: наявність усіх компонентів тексту; правильність оформлення таблиць, графіків, рисунків, формул, шрифтових виділень, посилань, зносок; оцінка композиції тексту відповідно до жанру: наявність структурно-композиційних елементів тощо); критерій *лінгвостильової відповідності* (оцінка відповідності лексичних, фразеологічних, морфологічних, синтаксичних одиниць науковому стилю; текстуально-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: відсутності/наявності фрагментів тексту, які належать до іншого стилю); критерій *прагматичної відповідності* (комунікативно-стилістичної відповідності нормам наукового стилю: адекватності/неадекватності змісту тексту комунікативному наміру автора; ступеня логічності, абстрагованості, об'єктивності, точності,

нейтральної емоційності, експліцитності); критерій *стислості* (оцінка умінь компресувати інформацію та виділяти головне).

Список використаних джерел:

1. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови: навч. посіб. / Г. С. Онуфрієнко. – К.: «Центр навчальної літератури», 2006. – 312 с.
2. Сафонова Н. М. Студентська наукова стаття: методичні рекомендації до мовленнєвого оформлення структурних елементів / Н. М. Сафонова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки. – 2013. – № 9 (2). – С. 66-75. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vluf_2013_9\(2\)_14.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vluf_2013_9(2)_14.pdf)

Радченко О.О.

студентка,

Науковий керівник: Шевцова Н.О.

викладач кафедри германської філології,

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ГОВОРІННІ В УЧНІВ 11 КЛАСУ ЗНЗ

Сучасні процеси інтеграції України до Європи зумовили гостроту соціального замовлення на оволодіння іноземною мовою (ІМ) як засобом міжкультурного спілкування. Якісно сформована німецькомовна компетентність (НМК) у говорінні дозволить уникнути мовних бар'єрів та інших перепон у спілкуванні та в подальшій роботі з НМ. Проте, у процесі формування і розвитку іншомовних навичок та вмінь необхідно враховувати психолінгвістичні особливості говоріння, які суттєво впливають на якість навчання німецької мови (НМ) в учнів 11 класів ЗНЗ.

Аналіз методичної літератури показав, що попередньо питанням іншомовної компетенції у говорінні займалися І.Л. Бім, С.Ю. Ніколаєва, О.М. Соловова [1, с. 4-8; 5, с. 118; 6, с. 76] Процеси породження і сприймання мовлення вивчалися такими вченими-психолінгвістами, психофізіологами, психологами як І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв [4, с. 13; 3, с. 5 – 7]. Психологічний аспект вивчали М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, Є.І. Пассов [2, с. 27; 4, с. 45; 7, с. 43]. В.А. Бухбіндер та Е.П. Шубін вивчали ситуативність мовлення [10, с. 55].

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю визначення сукупності психолінгвістичних передумов, які сприяли б ефективному формуванню НМК у говорінні в учнів 11 класу ЗНЗ. Метою нашої статті є психолінгвістичне обґрунтування передумов процесі формування НМК у говорінні в учнів 11 класу ЗНЗ.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усне вербальне спілкування. Навчання говоріння передбачає розвиток умінь діалогічного (ДМ) та монологічного мовлення (ММ).

ДМ є формою мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами. Саме в 11 класі ми вважаємо доцільним переходити до такої форми ДМ як полілог, навчання якого поряд з навчанням діалогу буде відбуватися у декілька етапів. Слідом за Г.М. Уайзером основними етапами навчання ДМ в 11 класі вважаємо презентацію ситуації за допомогою словесного пояснення чи технічних засобів навчання; презентацію діалогу в звуковій та графічній формі; засвоєння мовного матеріалу діалогу [9, с. 74]. Лінгвістичні труднощі навчання ДМ вважаємо доцільним долати переважно за допомогою опор, діалогів-зразків. Психологічні труднощі, які спричиняють мовний бар'єр, доцільно долати за допомогою створення невимушеного психологічного клімату серед учнів та вибором співрозмовників для роботи у групах.

При навчанні німецькомовного ДМ у 11 класі використовуються різні види діалогів і форми роботи з ними: діалог-інсценівка, бесіда учнів між собою і з викладачем, парна та групова. У процесі виконання вправ формуються вміння: запитувати інформацію, адекватно реагувати на репліку співрозмовника, вживати штампи діалогічного мовлення, комбінувати репліки при побудові діалогу. Наведемо приклад вправи на створення власних діалогів-домовленості на основі запропонованої комунікативної ситуації.

Вправа 1.

Тип: комунікативна, продуктивна

Вид: створення діалогу-домовленості

Мета: навчити учнів створювати діалог-домовленість

Режим виконання: вправа виконується в режимі одночасної роботи учнів в парах на місцях, проте ефективніше буде використати прийом «натовп». Дві-три пари учнів мають виступити перед класом.

Завдання-інструкція: *Sie sind ein berühmter deutscher Producer. Bitten Sie die Musiker, ein neues Programm in der Ukraine zu machen. Sie müssen entsprechende Lieder auswählen. Vereinbaren Sie sich dahin, in welchen Städten sie spielen und wann.*

Перейдемо до розгляду навчання німецькомовного ММ учнів 11 класу. ММ є формою мовлення, яка звернена до одного або групи слухачів, на відміну від ДМ, вона характеризується своєю розгорненістю, що пов'язано з прагненням широко охопити тематичний зміст висловлювання, наявністю поширених конструкцій.

Навчання ММ учнів 11 класу відбувається у три етапи. На першому виробляються мовні автоматизми на основі імітативної, асоціативної промови, промови-висловлювання. На другому етапі вчать відбору мовних засобів, що відповідають меті комунікації. Третій етап спрямований на розвиток умінь ініціативної мови.

Наведемо приклад вправи з навчання учнів 11 класу створювати монологічні висловлювання текстового рівня різних функціонально-сміслових типів мовлення в обсязі, який передбачений Програмою.

Вправа 1.

Тип: комунікативна, продуктивна.

Вид: повідомлення фактів, явищ, положень, нової інформації.

Мета: навчити створювати монолог-опис.

Завдання-інструкція: *Sie sind Geographielehrer in einer deutschen Schule. Informieren Sie Ihre Schüler über die geographische Lage Ihres Landes mit Hilfe der geografischen Karten von Westeuropa.*

У процесі виконання вправ штучні опори, як правило, не використовуються. Проте в окремих випадках застосування вербальних штучних опор є доцільним: можна записати власні імена, географічні назви, цифри на окремих картках для кожного учня чи дошці для всієї групи. Використання зображальних опор має бути природним. Так, коли описується географічне положення країни, мова якої вивчається доцільним буде використання географічної карти з написами німецькою мовою.

Вважаємо доцільним розглянути психологічні особливості говоріння та конкретизувати їх для ДМ на прикладі теми «*Ferien*» в 11 класі:

Першою особливістю є вмотивованість. Завданням вчителя є створення сприятливої атмосфери для виникнення природного мотиву при побудові діалогів та монологів шляхом створення природних комунікативних ситуацій, що будуть стимулювати учнів до мовлення [3, с. 39; 4, с. 48; 5, с. 147]. Наведемо приклад природної комунікативної ситуації для навчання учнів 11 класу німецькомовного ДМ: *Sie haben eine Menge Geschenk zu Weihnachten erhalten. Sprechen Sie mit Ihrem Freund darüber, erzählen was Sie bekommen haben.*

Друга особливість – зверненість. Говоріння передбачає зоровий контакт із співрозмовником, що доповнюється позамовними засобами спілкування, такими як міміка та жести [4, с. 49; 5, с. 147]. Отже, необхідно звертати увагу учнів на необхідність підтримувати зоровий контакт із співрозмовником, слідкувати за застосовуванням міміки та жестів. Наприклад, завдання може бути таким: *Gefällt Ihnen das Geschenk? Sagen Sie Ihrem Freund, was Sie als Geschenk bekommen wollen. Gebrauchen Sie in der Rede Mimik und Gestik.*

Третьою особливістю є ситуативність. Зміст говоріння можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється [5, с. 147; 8, с. 50-60]. Наприклад, комунікативна ситуація розпитування вчителем учнів про минулі канікули.

Четверта особливість – емоційна забарвленість. Мовець передає свої почуття, думки, ставлення до того, про що йдеться. Для того, щоб говоріння було емоційно забарвленим, необхідно слухати, повторювати та вивчати на пам'ять автентичні діалоги, монологи, лексику [5, с. 147]. Досягнути емоційної забарвленості мовлення допоможе вправа, що має таке завдання: *Sie hören einen Dialog zwischen den Freunden, die Deutschland nach Weihnachten besuchen wollen. Hören Sie zu und sprechen Sie nach, ahmen Sie die Intonation nach.*

Перейдемо до розгляду лінгвістичних особливостей говоріння на прикладі ДМ.

Для мовлення учнів 11 класу повинна бути притаманна еліптичність, яка, як зазначають методисти, виявляється у редукації та стягненні звуків

[5, с. 154-156]. Наприклад: *Was [ist] nun? [Ich wünsche Ihnen einen] Guten Morgen! [Führt] Noch jemand ohne Fahrschein? [Möchten Sie] Sonst noch was?*

Наявність готових мовленнєвих одиниць (мовленнєві кліше, стереотипи) для висловлень вдячності, обміну привітаннями, поздоровленнями, а також для привернення уваги співрозмовників або слухачів є іншою суттєвою характеристикою [5, с. 156]. Наприклад: *Guten Appetit! Guten Tag! Also wissen Sie... Darf ich mich vorstellen?*

Слова-заповнювачі пауз слугують для підтримки розмови [5, с. 154-156;]. *Gut, also, ja, aha, ach so! Na, Na und? Wissen Sie, ich meine/denke...*

Отже, ми проаналізували психолінгвістичні особливості ДМ та ММ та виділили 4 психологічних (вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційне забарвлення) та 3 основні лінгвістичні особливості (еліптичність, наявність готових мовленнєвих одиниць, слова-заповнювачі пауз) німецькомовного говоріння в 11 класі, вважаємо мету статі досягнутою.

Подальшим завданням вважаємо сформулювати методичні рекомендації щодо оцінювання рівня сформованості німецькомовної компетентності в говорінні в учнів 11 класу ЗНЗ.

Список використаних джерел:

1. Бим И. Л., Биболетова М. З. Иностраный язык в системе школьного филологического образования / И. Л. Бим, М. З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 4-8.
2. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – Москва: АПН РСФСР, 1958. – 307 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – Москва: Наука, 1988. – 211 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Ефим Израилевич Пассов. – Москва: Русский язык, 1989. – 276 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Елена Николаевна Соловова. – Москва: Просвещение, 2002. – 239 с.
8. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / Сергей Филиппович Шатилов. – Москва: Просвещение, 1986. – 222 с.
9. Уайзер Г. М. Развитие устной речи на английском языке: V-VIII кл. / Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.
10. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Эммануил Петрович Шубин. – Москва: Просвещение, 1972. – 350 с.

Рожко І.В.

аспірант,

Науковий керівник: Лобова О.В.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ МУЗИЧНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ

Музичне запам'ятовування ми розглядаємо через призму законів загальної пам'яті особистості, з урахуванням особливостей її перебігу та характеристик мнемічної діяльності.

Застосування в педагогічній практиці спеціальних прийомів задля підвищення ефективності музичного запам'ятовування дітей вказує на його довільний характер, адже мимовільний хід даного процесу не вимагає включення допоміжних зусиль задля фіксації в пам'яті музичного матеріалу.

Ефективність довільного запам'ятовування визначається низкою факторів та умов. Серед умов успішного запам'ятовування О.Леонтьєв виокремлює наступні: багаторазове, розумно сплановане й систематичне повторення матеріалу, ні в якому разі не механічне (типу «зубріння»); поділ матеріалу на частини з виокремленням в ньому смислових одиниць; розуміння тощо [2].

Досить важливими для довільності запам'ятовування музичного матеріалу є смислові зв'язки. Більшість сучасних досліджень музичної пам'яті, спрямовані на виявлення опорних прийомів організації запам'ятовування, ефективними в роботі з музичними творами вбачають наступні: принцип смислового групування, виявлення логічних опорних пунктів та процеси співвідношення [3, с. 192].

Цілеспрямованість характеру довільного запам'ятовування визначається прагненням надовго та міцно запам'ятати матеріал. Його ефективність також залежатиме від прийомів заучування музичного матеріалу. Серед прийомів організації матеріалу що запам'ятовується, запропонованих В. Шадріковим та Л. Черемошкіною [5, с. 397], для використання в музичній діяльності ми виокремлюємо наступні:

- прийом угруповання, структурування, схематизації (виокремлення окремих структурних фрагментів нової пісні із застосуванням схематичного зображення форми музичного твору, що вивчається);
- виділення опорних пунктів (акцентуація уваги дітей на початках речень, фраз, чи мотивів, що можуть слугувати відправними (опорними) для подальшого відтворення музичного матеріалу);
- встановлення аналогій, асоціації (спонукання дітей до встановлення смислових чи образних зв'язків між окремими музичними творами за схожістю, чи за контрастом);
- мнемотехнічні прийоми;

- повторення (раціональний розподіл повторень музичного матеріалу у часі).

Також слід звернути увагу на існування інших прийомів музичного запам'ятовування:

- механічне, багаторазове повторення, при якому спрацьовує механічна пам'ять; на практиці не дає значних результатів;

- логічне осмислення матеріалу, систематизація, виділення головних компонентів матеріалу; в роботу задіється логічна (сміслова) пам'ять;

- прийоми запам'ятовування, що включають у роботу образну пам'ять (зорову, слухову, моторно-рухову, смакову, дотикальну, нюхову): зосереджене читання нот (зорова пам'ять); сольфеджування та інші способи стимуляції слухової пам'яті; використання синестезії (уявляючи колір, запах, смак звучання окремих фрагментів твору, що вивчається);

- залучення інших типів асоціацій, взятих з життя та з інших видів мистецтва, активізація естетичного почуття; включає в роботу та розвиває емоційну пам'ять;

- мнемотехнічні прийоми запам'ятовування («прийоми та способи, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій») [1, с. 77].

Над розробкою мнемотехнік запам'ятовування музичного матеріалу дітьми молодшого шкільного віку ми працюємо у своєму дисертаційному дослідженні.

На думку провідних вчених (О.Гольденвейзер Л.Маккіннон), довільне запам'ятовування має переважати у музичному навчанні. Також, на результативність музичного запам'ятовування, за думкою Г.Цыпина, впливає «особистісний склад того чи іншого музиканта, індивідуальний стиль його діяльності». Тобто у навчальному процесі має місце врахування індивідуальних, особистісних особливостей учнів [4, с. 106].

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.; М.: Прайм – ЕВРОЗНАК: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
2. Леонтьев А. Н. Развитие высших форм запоминания // Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – М.: ЧеР, 1998. – 816 с.
3. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов / В. И. Петрушин. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 400 с. – (Gaudeamus).
4. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения: пособ. для учащихся / Г. М. Цыпин. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.
5. Черемошкина Л. В. Развитие памяти детей / Л. В. Черемошкина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 317 с.

Сердюк О.П.
аспірант,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ

Як відомо, в основі будь-якої музичної діяльності (а, значить, і музичної культури особистості) лежить процес сприймання музики. Як зазначається (С. Беляєвої-Екземплярської), саме «удосконалення сприймання – слухацького, композиторського, професійного та аматорського – невід’ємний аспект подальшого збагачення музичної культури» [1, с. 54].

Отже, одним із пріоритетних напрямів музичної освіти є формування культури сприймання та розуміння музичних творів.

Проблема культури музичного сприймання, на сучасному етапі, займає одне з провідних місць в осмисленні музичного мистецтва, передбачає як множинність аспектів розгляду, так і комплексний підхід до вивчення кожного з них.

Вагомий внесок в її опрацювання зробили науковці в галузі естетики (М. Каган, М. Киященко та М. Лейзеров), психології (Л. Выготський, О. Костюк, Л. Леонтьєв, Е. Назайкінський, Г. Тарасов, Д. Ельконін), соціології (Р. Грубер, В. Цукерман, А. Сохор), а також корифеї музичної педагогіки (Б. Асаф’єв, Н. Грозденська, В. Шацька, В. Белобородова, Л. Горюнова, О. Ростовський, О. Рудницька).

Проблема культури музичного сприймання розглядається на стику багатьох наук. Поняття «музичне сприймання» та «музична культура» сьогодні широко використовується в філософських, естетичних, музикознавчих, психологічних, соціологічних роботах. Проте в їх числі не тільки дисципліни мистецького циклу і гуманітарних науки, а й медичні, біологічні, математичні, фізико-технічні.

У першу чергу розглянемо «культуру» як один із елементів *культури сприймання*.

Французький філософ і культуролог А. Моль розглядає культуру з двох ракурсів: як «інтелектуальне «оснащення», яким володіє кожна окрема людина в той чи інший момент»; як «структуру знань, якими вона володіє як член певної соціальної групи» [5, с. 46].

Вчена О. Лобова у своєму науковому дослідженні «Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика» робить глибокий аналіз розуміння культури. Вона виокремила «можливість трьох тлумачень змісту культурного феномену:

- культура – сукупний об’єктивно існуючий культурний світ, наближений до поняття цивілізації;
- культура суспільства як вияв розвитку сфери його духовного життя;
- індивідуальна культура – особистісний, суб’єктивний, властивий конкретному індивіду рівень опанування культурних надбань» [4, с. 79].

У музичному словнику (Ю. Юцевич) музична культура визначається як досягнення, яке робиться у сфері музичної творчості, виконавства та освіти, а також рівень обізнаності та вихованості людини в галузі музичного мистецтва.

Теоретичний аналіз літератури показав, що поняття «музична культура» розглядається з різних позицій, ракурсів і аспектів та має безліч підходів до визначення.

Головне місце в музичній культурі займають накопичені суспільством цінності мистецтва, тому музична культура особистості характеризується тим, якою мірою людина освоїла ці цінності. В музичній педагогіці (Л. Дмитрієв, Н. Черноіваненко, С. Беляева-Экземплярская) до ознак музична культура відносять: морально-естетичні почуття і переконання, музичні смаки і потреби; знання, уміння, навички, без яких неможливо освоєння музичного мистецтва (сприймання, виконання); музичні і творчі здібності, що визначають успіх музичної діяльності.

О. Костюк у роботі «Сприймання музики та художня культура слухача» підкреслював, що «...для розуміння мистецького твору – продукту культури – необхідна певна культура сприймання, яка, разом з тим, сприяє і формуванню духовного зростання слухача». Але, зазначає автор, «це здійснюється не «автоматично», не як безпосередній наслідок прослухування хорошого твору, а в тривалому, різноманітному і суперечливому «спілкуванні» з музикою» де «природні музичні дані людини є необхідною, але недостатньою, умовою» [3, с. 7].

У «Психології мистецтва» Л.Виготського сприймання трактується як «...складна конструктивна діяльність, яка здійснюється слухачем або глядачем і полягає в тому, що з пропонованих зовнішніх вражень суб'єкт сам будує та створює естетичний об'єкт», де розрізняються активні й пасивні, довільні й мимовільні, усвідомлені й неусвідомлені компоненти, а засобами взаємодії виступають сенсомоторні, перцептивні та розумові дії суб'єкта. Підкреслюючи активний, творчий характер сприймання мистецьких творів, учений-психолог зазначає: «Недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке оволоділо автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва виявиться повністю» [2].

О. Костюк підкреслюючи провідну тенденцію музичного перцептивного процесу вводить поняття «культура сприймання», яке він трактує як «структурно-функціональна організація, що дає можливість суб'єкту розуміти музику» [3, с. 18]. Науковець розглядаючи суб'єктивність цього процесу зазначає той факт, що «від рівня культури залежить здатність суб'єкта вірно осягнути і належно оцінити зміст музичного твору» [3, с. 18]. – це надасть людині можливості знайти та опанувати красу життя, спостерігати «в художніх образах різноманітний світ загальнолюдського досвіду», «набувати хисту до творчості за законами краси». «Слухач відкриє ці скарби лише в тому випадку, коли володітиме високою культурою музичного сприймання і завжди буде прагнути ще вище піднести її» [3, с. 117].

Отже, музичне сприймання є однією з складових музичної культури розвитку якої не можливо без розвитку та формування культури музичного сприймання.

Список використаних джерел:

1. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки. – М.: Музыка, 1923. – 125 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Предисл. А. Н. Леонтьева; Комментар. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; Общ.ред. В. В. Иванова. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача. «Наукова думка» Київ, 1965. – С. 121.
4. Лобова О. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Моль А. Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.

Сльоза Н.В.

аспірант,

*Інститут природничо-географічної освіти та екології
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*

МІСЦЕ ПІДРУЧНИКА ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ У ФОРМУВАННІ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ

У сучасній системі освіти самостійна робота постає однією із найважливіших вимог до організації навчального процесу та є засобом його інтенсифікації. Адже саме уміння самостійної роботи є запорукою оволодіння учнями системними і міцними знаннями, засобом розвитку їх пізнавальних здібностей та формування таких якостей особистості як активність та самостійність. Ефективність самостійної роботи учнів визначається її продуманою організацією та використанням сучасних дидактичних засобів, серед яких провідне місце займає підручник.

Самостійна робота з підручником географії провідний спосіб формування предметної компетенції школярів, інструмент організації їх самоосвіти. Різні теоретичні та методичні підходи створення і використання підручників з географії та проблему самостійної роботи досліджують вітчизняні науковці у сфері географічної освіти: Л. П. Вішнікіна, Й. Р. Гілецький, С. Г. Кобернік, В. П. Корнеєв, М. Г. Криловець, Л. І. Круглик, Г. О. Ламекіна, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, В. М. Самойленко, А. Й. Сиротенко, О. М. Топузов та ін.

Проблема висвітлення методичних аспектів формування умінь самостійної роботи учнів з підручником географії є надзвичайно актуальною та потребує спеціальних досліджень. Адже учнів мало привчають самостійно орієнтуватися в матеріалі підручника, раціонально працювати над засвоєнням

викладених у ньому теоретичних відомостей і свідомо, осмислено виконувати практичні завдання [2].

У зв'язку із введенням нових навчальних програм, до яких внесені зміни, пов'язані з розвантаженням їх змістовної частини, з'явилися оновлені видання з курсу 6 класу «Загальна географія» та курсу 7 класу «Материки та океани». Крім того у цьому році у результаті конкурсного відбору вчителі-географи вперше отримали можливість вплинути на те, за якими підручниками вивчатимуть курс «Материки та океани» учні 7-х класів. Нові видання доступні для відтворення на комп'ютерних пристроях у вигляді цифрових копій, які можливо завантажити з освітніх Інтернет-ресурсів. Перевагами використання даних електронних версій книг у шкільній географічній освіті є розширення обсягу подання інформації, можливість завантажити в один пристрій (планшет, телефон) напрацювання різних авторських колективів з певного курсу географії для вивчення чи повторення окремих тем та розділів, активізація навчальної діяльності учнів (спрощення виконання завдань пошуку необхідної інформації, можливості її копіювання).

У результаті проведеного аналізу нових навчальних видань нами були виявлені методичні можливості їх компонентів для здійснення самостійної навчальної діяльності як на уроці, так і вдома під час підготовки домашніх завдань.

Для успішного формування умінь самостійної роботи, навичок до самоосвіти матеріал підручника з фізичної географії має мати практичне спрямування, розвивати у школярів творчі здібності – здатність використовувати здобуті знання у нових ситуаціях. Ці завдання вирішують наступні особливості нових навчальних видань: доступність текстового наповнення, його системність та комплексність у відтворенні географічної картини світу з врахуванням психолого-педагогічних вікових та індивідуальних особливостей учнів основної школи; інтерактивність – подання матеріалу у формі діалогу, що сприяє вільній атмосфері навчальної діяльності; якісний та продуманий ілюстративний матеріал, що допомагає візуалізувати геопросторові об'єкти та явища, поглиблює знання учнів та передбачає наявність запитань та завдань для засвоєння; мотиваційна складова, що спрямована на розвиток пізнавальних інтересів учнів, та включає: блоки для вивчення основних тем з короткою інформацією про знання та уміння, які отримують учні у процесі вивчення теми; цікаві географічні факти викладені у рубриках; проблемно-пошукові завдання; теми та алгоритми цікавих географічних досліджень; різноманітність завдань та вправ, що є основою диференційованого навчання та спрямовані на розвиток умінь вчитися; поради, орієнтири для ефективного використання компонентів засобу навчання, зразки та алгоритми виконання робіт.

Учитель географії організовує самостійну діяльність учнів з навчальною книгою та окремими її складовими на різних етапах уроку (на етапі підготовки до сприйняття нового матеріалу, під час його опрацювання, на етапі закріплення вивченого) з використанням різних форм роботи (фронтальної, групової, парної, індивідуальної).

Відповідно до дидактичної цілі, якої вчитель географії намагається досягти на конкретному етапі уроку, доцільно використовувати різні види самостійної роботи з підручником: 1) з метою засвоєння нового теоретичного матеріалу: читання тексту, формулювання його головної думки, визначення ключових понять та термінів, складання плану, тез, згортання географічної інформації під час конспектування змісту теми; 2) для осмислення причинно-наслідкових зв'язків: створення графічно-знакових моделей, заповнення таблиць; 3) для мотивації та активізації навчальної діяльності: вирішення проблемних питань, дидактичні ігри; 4) з метою закріплення отриманих знань та подальшого формування вмінь і навичок їх використання – робота з методичним апаратом підручника (системою запитань і завдань, апаратом організації засвоєння)).

Підготовка учителя до організації роботи учнів з підручником була б не повною, якщо не відпрацьовувалися прийоми надання домашнього завдання. Основною метою домашнього завдання є удосконалення вмінь, навичок роботи з навчальною книгою, навичок самостійного здобуття знань, розвитку прийомів логічного мислення. Без виконання домашнього завдання навчальна інтелектуальна діяльність учнів буде малоефективна [1].

Ключовою умовою ефективного формування умінь самостійної роботи з навчальною книгою є використання у навчальному процесі вчителем географії продуманої системи завдань, спрямованої на застосування, поглиблення, систематизацію набутих знань, умінь та навичок на основі дій, які учні здійснюють за заздалегідь сформованими алгоритмами їх виконання з опосередкованою участю педагога. Наведемо приклади завдань для самостійної роботи за підручниками фізичної географії.

Завдання до теми «Гідросфера» (курс «Загальна географія»): 1. Визначте одним словом перелік термінів: а) айсберг, шельфова крига, береговий припай, дрейфуюча; б) витік, гирло, притоки. 2. Виключіть (закресліть) зайвий термін з переліку та коротко поясніть вибір: а) водні, біологічні, енергетичні, мінеральні, людські; б) реліктові, карстові, загатні, тектонічні, стічні. 3. Складіть план характеристики озера за параграфом підручника. 4. Використовуючи підручник, дайте відповідь на питання: А. Як змінюється температура поверхневих вод Світового океану залежно від географічного положення? Б. Чому льодовики утворюються навіть на екваторі? 5. Складіть таблицю спільних та відмінних рис річки та каналу. 6. Складіть схему причинно-наслідкових зв'язків виникнення наступних рухів води у Світовому океані: 1. Хвилі; 2. Цунамі. 7. Складіть схему: «Склад Світового океану».

Завдання до теми «Південна Америка» (курс «Материки та океани»): 1. Складіть план характеристики внутрішніх вод материка. 2. Використовуючи підручник, дайте відповіді на питання: А. Чому пасати краще зволожують Америку, ніж Австралію і Африку? Б. Чому більшість великих річок несуть свої води в Атлантичний океан? 3. Складіть таблицю спільних та відмінних рис фізико-географічного положення Південної Америки і Африки. 4. Доповніть схему причинно-наслідкових зв'язків, що пояснює формування узбережної природної зони перемінно-вологих лісів у Пд. Америці. 5. Опишіть пампу, використовуючи такі слова і словосполучення: родючі,

Парана і Уругвай, степ, нижні течії річок, рівнина, ґрунти, розораність.
6. Складіть схему «Расовий склад населення Південної Америки».

Завдання до теми «Ландшафти і фізико-географічне районування. Природні комплекси рівнин та гір» (курс «Фізична географія України»):

1. Складіть складний план до теми «Українські Карпати», використовуючи матеріали підручника (тема охоплює два параграфі). 2. Дайте відповіді на запитання за текстом підручника: А. На яких чинниках ґрунтується районування території України? Б. За якими ознаками розрізняють природні та антропогенні ландшафти? 3. Виправте помилки в описі природної зони (закресліть неправильне та надпишіть вірне). Зона степу займає 40% території країни та є найменшими природним комплексом на півночі України. Має гірський рельєф, субтропічний клімат, що характеризується найбільшою кількістю опадів. Поширені дерново-підзолисті ґрунти та природна лісова рослинність, яка збереглася в еталонному вигляді лише у заповідниках. 4. Складіть порівняльну таблицю географічного положення природних зон лісостепу і мішаних лісів. 5. Складіть схему «Одиниці фізико-географічного районування». 6. Створіть модель (малюнок) «Висотні пояси Кримських гір».

Самостійна робота учнів з підручником охоплює весь процес навчання географії за специфічної ролі вчителя та розрахована на впровадження її в систему уроків та в позаурочну роботу учнів. Запорукою успішного формування умінь самостійної роботи є методично продумана співпраця суб'єктів навчання, що передбачає вдосконалення загальнонавчальних умінь та навичок з подальшим оволодінням учнями системою прийомів роботи з підручником, що ведуть до розвитку їх пізнавальної самостійності.

Список використаних джерел:

1. Організація роботи учнів з підручником у процесі навчання біології в 6-8 класах [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Горяна Лариса Григорівна; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка. – К., 2004. – С. 129.

2. Назаренко Т. Г. Методичні особливості роботи вчителя географії з підручником для профільного рівня навчання / Назаренко Т. Г. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов] – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 558-565.

Співак О.В.

викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя;

Сидоряк В.М.

*викладач кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя,
Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

САМООСВІТА ЯК ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ «МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА»

В «Національній доктрині розвитку освіти» закладено мету і базові принципи, що лягають в основу навчально-виховного процесу в дошкільних, шкільних та вищих навчальних закладах, одним із пріоритетних напрямів якого є «Розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» [2]. Така постановка питання потребує творення певних шляхів досягнення поставленої мети і чіткого визначення кінцевих цілей цього процесу. В межах музично-педагогічної освіти кінцева ціль може бути сформульована як: формування професійних компетенцій майбутнього вчителя «Музичного мистецтва».

Під професійною компетентністю вчителя розуміють «Сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [1, с. 22]. Ефективна професійна діяльність майбутнього вчителя «Музичного мистецтва» буде такою за умов вільного володіння теоретичним і методичним матеріалом та за наявності відповідних практичних навичок. Не аби яку роль у роботі вчителя відіграють особистісні якості, одна із яких – здатність до постійної, безперервної самоосвіти.

Шляхом до становлення самоосвіти як способу формування професійних компетенцій може стати вірно організована самостійна робота студента в стінах вищого навчального закладу. Життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. Якщо навчальний матеріал опрацьовується власноруч, то рівень засвоєння інформації зростає, а у студента починає формуватись звичка до такого виду діяльності. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від безпосередньої передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування у майбутніх вчителів навиків самостійної, творчої роботи.

До професійних компетенцій майбутніх вчителів «Музичного мистецтва» можна віднести наступні:

1) Теоретичні педагогічні знання, які вміщують в себе знання теорії та методики мистецької освіти, і передбачають базові знання дитячої та юнацької психології.

2) Практичні навички, що у майбутніх вчителів «Музичного мистецтва» уособлюються у достатньому рівні володіння музичними інструментами, вмінні співати, диригувати, акомпанувати тощо.

3) Особистісні якості, такі як: вміння організувати і скеровувати навчально-виховний процес; налагоджувати процес комунікації; певних перцептивних навичок, що виражаються у вмінні розуміти учнів, батьків, колег; вміння оцінити і контролювати власну роботу, її аналіз та осмислення, тобто здійснювати педагогічну рефлексію.

Кожна із перелічених професійних компетенцій може формуватися і розвиватися завдяки самоосвіті як процесу пізнання світу і власної професії. Наведемо кілька прикладів. Постійне ознайомлення з новітніми досягненнями у сфері теорії та методики мистецької освіти, узагальнення педагогічного досвіду провідних вчителів «Музичного мистецтва», власна методична робота сприятимуть вдосконаленню теоретичної і методичної бази майбутнього вчителя. Постійне самостійне музикування, підтримка власних виконавських умінь на належному рівні, пошук нових музичних творів, підбір акомпанементу, аранжування і перекладання творів видатних вітчизняних і зарубіжних композиторів значно розширять палітру кожного уроку, дадуть можливість впровадження індивідуального підходу до кожного класу і учня у виборі музичного матеріалу тощо. Постійний самоконтроль і педагогічна рефлексія створять умови до виправлення помилок, глибшого розуміння навчально-виховного процесу, дитячої психології, і в кінцевому результаті сприятимуть доброзичливій атмосфері як на заняттях, так і в позааудиторній роботі.

Отже, всі перелічені нами факти дають можливість зробити висновок про те, що невинний процес самоосвіти і самовдосконалення дійсно може бути вірним шляхом у формуванні професійних компетенцій майбутніх вчителів «Музичного мистецтва». Демонстрація викладачами вищої школи особистого прикладу також надасть можливість передавати таку модель поведінки наступним поколінням вчителів, що сприятиме не просто фактичній передачі знань, а ще й вихованню гармонійно розвиненої особистості з високим рівнем професійної майстерності і розумінням музичної культури.

Список використаних джерел:

1. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Том 48. – С. 22-32.

2. Указ Президента України про «Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002 № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> 04.09.2015

Толмачова І.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В освітньому просторі України відбувається цілеспрямована реалізація компетентнісного підходу на всіх рівнях, зокрема, в школі першого ступеня.

Компетентісний підхід використовується з метою забезпечення якісної математичної освіти молодших школярів. У «Державному стандарті початкової загальної освіти» визначено мету освітньої галузі «Математика» – «формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі» [1, с. 11].

Для успішного формування предметної математичної компетентності освітній процес має бути творчим за своїм характером, що передбачає використання відповідних форм та методів роботи з молодшими школярами. Для реалізації даного завдання у процесі формування математичної компетентності в початковій школі доречно використовувати дидактичну гру.

Проведені теоретичні та експериментальні дослідження проблеми використання дидактичної гри в навчальному процесі свідчать про її велике значення для розвитку особистості та значну роль у навчанні.

В свою чергу, актуальність обраної теми зумовлюється вимогами суспільства до сучасного рівня володіння учнями математичною компетентністю, психолого-педагогічними особливостями та навчальними можливостями дидактичної гри, з одного боку, та недостатнім рівнем розробки дидактичних аспектів даної проблеми, з іншого.

Завдання роботи – теоретично обґрунтувати дидактичні можливості використання дидактичної гри як засобу формування математичної компетентності у молодших школярів.

У межах компетентнісного підходу базовими поняттями визначено «компетенцію» та «компетентність».

Предметні компетенції – специфічні здатності, необхідні для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній області, що включають в себе вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні вміння, навички, способи мислення. Формуються вони у межах окремих предметів.

До предметних компетенцій відносять і математичну. Її характеризують як спосіб структурувати дані (ситуацію), виокремлювати математичні відношення, створювати математичну модель ситуації, аналізувати і перетворювати її, інтегрувати отримані результати. Інакше кажучи, математична компетенція сприяє адекватному застосуванню учнем математики для вирішення проблем, що виникають у повсякденному житті.

Математична компетенція – складне утворення, елементами якого виступають обчислювальна, логічна, інформаційно-графічна та геометрична складові (О. Онопрієнко).

В свою чергу, компетентність – це оцінка досягнення (чи недосягнення) встановленої норми. Компетентність виступає як характеристика особи, яка дозволяє їй (або, навіть, дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі.

У «Державному стандарті початкової загальної освіти» зазначається, що «предметну математичну компетентність слід розуміти як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і практично зорієнтованих задач» [1, с. 6].

Це складне особистісне утворення, яке включає різноманітні розумові процеси, інтелектуальні й практичні вміння, а також психологічні характеристики – мотивацію, самостійність, самоконтроль, відповідальність, упевненість.

Таким чином, математичну компетенцію можна розглянути як «повноваження» школяра застосовувати досвід математичної діяльності, а компетентність – як відповідність таким повноваженням, успішність у досягненні цілей навчання.

Отже, важливість успішного формування предметної математичної компетентності в учнів початкових класів та складність даного педагогічного феномену обумовлюють подальший пошук відповідних засобів роботи на уроках математики.

На нашу думку, одним із таких засобів стає дидактична гра.

Дидактичну гру дослідники розглядають як різновид ігор за правилами, як гру, спеціально створену або пристосовану для цілей навчання.

Дидактична гра містить обов'язкові компоненти: дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, правила гри, ігрові дії, підбиття підсумків [3]. Специфічними ознаками дидактичної гри є навмисність проведення, запланованість, наявність навчальних цілей і передбачуваного результату.

До переваг використання дидактичної гри віднесено: безпосередній вплив на формування навчальної мотивації учнів; стимулювання ініціативи та творчого мислення; включення у навчальну діяльність практично всіх молодших школярів; набуття ними досвіду співробітництва; встановлення міжпредметних зв'язків; створення «неформального середовища» для учіння та сприятливих передумов для формування різноманітних стратегій розв'язання завдань; прояв учнями вольових зусиль при розв'язанні поставлених завдань; «структурування» знань, які можуть застосовуватися в різноманітних галузях; об'єднання розрізнених уявлень у складну та збалансовану картину світу тощо.

У науковій літературі запропоновано низку дидактичних умов успішного використання дидактичної гри: органічне включення гри у структуру уроку; посилення її розвивальної спрямованості; вмиле керівництво педагогом процесом ігрової діяльності; правильний добір та використання ігрового обладнання; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів;

спрямованість гри на розвиток математичних навичок та математичних умінь; поступове зростання складності дидактичних ігор із урахуванням рівня навченості учнів і ступеня їх підготовленості; урахування індивідуальних та вікових особливостей учнів; зв'язок дидактичної гри з іншими видами діяльності на уроці, тощо.

На нашу думку, дану групу педагогічних умов доречно доповнити наступними: організація навчальної та ігрової діяльності; реалізація структурних складових дидактичної гри; колективне та індивідуальне відслідкування навчального та ігрового результату; системність та систематичність використання дидактичної гри.

В межах вирішення завдання формування математичної компетентності у молодших школярів доречно у відповідності до державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та на основі визначення основних завдань реалізації математичної освіти в певному класі добирати та використовувати відповідну систему дидактичних ігор. Наведемо приклади такої роботи.

Основою обчислювальної складової математичної компетенції є готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях (О. Онопрієнко). Для формування обчислювальної складової під час уроків математики у початковій школі використовують у першому класі такі дидактичні ігри: «Якої цифри не стало?», «Скільки?», «Плутанка», «Виправ помилку», «Прибираємо цифру», «Назви сусідів».

Логічна складова математичної компетенції передбачає здатність учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо. Для цього використовують наступні дидактичні ігри: «Знайди нестандартну фігуру», «Чим відрізняється?», «Млин», «Визнач послідовність» та ін.

Отже, наявність у дидактичній грі навчальної мети, поліфункціональність даного методу навчання, можливість використання на різних етапах уроку та на різних етапах вивчення певної теми, відповідність віковим особливостям молодших школярів обумовлюють її цілеспрямоване використання задля формування математичної компетентності в учнів.

Перспективу подальших наукових розвідок у цьому напрямі можуть становити педагогічні дослідження з метою розробки методичних підходів до цілеспрямованої організації дидактичних ігор в процесі формування математичної компетентності в учнів початкової школи.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18. – 46 с.
2. Онопрієнко О. В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О. В. Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – № 5. – С. 47-49.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

Троцюк М.В.

викладач,

*Володимир-Волинський педагогічний коледж
імені А.Ю. Кримського*

ІГРОВІ МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІНОЗЕМНИМИ МОВАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Якість дошкільної освіти неможлива без пошуку та впровадження інноваційних моделей життєдіяльності дітей. Сучасність вимагає відповідності змісту освіти життєвим потребам. Вивчення англійської мови з молодшими дошкільниками має свої специфічні сторони, але є результативним за умови виконання законів ефективного вивчення іноземної мови.

Відомо, що можливості раннього віку в оволодінні іноземною мовою воістину унікальні. Ще К.Д. Ушинський писав: «Дитя привчається в кілька місяців так говорити іноземною мовою, як не може привчитися в кілька років» [10].

Перше знайомство з іноземною мовою закладе сприятливу основу для осягнення тонкощів мови в подальшому, посприє розвитку пам'яті, творчих здібностей. У малюків дуже «чіпка» пам'ять, тому слід не упустити потрібний момент і активно використовувати здатність дитини вбирати величезну кількість інформації, розвивати її мислення і розширювати знання. Більшість дітей старше трьох років готові до навчання іноземної мови за допомогою традиційних ігрових методик, готові працювати в соціумі, в групі.

Успішне оволодіння іноземною мовою стає можливим ще й тому, що дітей (особливо дошкільного віку) відрізняють більш гнучке та швидке, ніж на наступних вікових етапах, запам'ятовування мовного матеріалу; наявність глобально діючої моделі і природність мотивів спілкування; відсутність так званого мовного бар'єру, тобто страху гальмування, що заважає вступити в спілкування іноземною мовою навіть за наявності необхідних навичок; порівняно невеликий досвід у мовному спілкуванні рідною мовою та інше.

На заняттях з іноземної мови діти повинні постійно перебувати в умовах уявної мовної ігрової ситуації. Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності. Дидактична гра виступає провідним методом розвитку іншомовного мовлення дітей дошкільного віку.

За теорією діяльності обґрунтованої Л. Виготським, П. Гальперінім, О. Запорожцем, О. Леонтьєвим, у діяльності виділяють три взаємопов'язані складові: мотив, мету та виконання [5]. Вивчаючи з дітьми іноземну мову, учитель обов'язково мотивує мовленнєву діяльність. Діяльність стає можливою лише тоді, коли є розуміння мети, яке породжується мотивом. А сам мотив залежить від потреби розмовляти іноземною мовою. Нажаль, така потреба у дошкільників відсутня. Тому й необхідно поєднати іншомовну мовленнєву діяльність із пізнавальною та ігровою, які є «рідними» видами діяльності дитини дошкільного віку.

Гра поряд із працею й навчанням – один з основних видів діяльності людини, дивний феномен нашого існування. Гра як феномен культури навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, дає відпочинок, вносячи в зміст дозвілля нескінченні сюжети і теми. Російський письменник Ю. Нагибін так оцінює значення гри в дитинстві: «У грі виявляється характер дитини її погляди на життя, її ідеали. Самі того не усвідомлюючи, діти в процесі гри наближаються до рішення складних життєвих проблем».

К.Д. Ушинський (1824-1871), автор теорії духовного розвитку дитини в грі, уперше висунув ідею про використання гри в загальній системі виховання, у справі підготовки дитини через гру до трудової діяльності. К.Д. Ушинський стверджував, що в грі з'єднуються одночасне прагнення, відчуття і уявлення [11].

Ідея використання ігрової поведінки на занятті отримала підкріплення з боку теорії ролей, розробленої соціологами і соціопсихологами. Соціальне середовище, у якому людина живе, виступає стосовно неї як первинна соціалізація. У ній вона поступово засвоює соціальний досвід, зафіксований у мові. Природно, що при оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування необхідно відтворити умови, подібні до умов, що існують при оволодінні рідною мовою.

Для навчання дошкільників іноземної мови мають використовуватися форми і методи, які базуються на використанні різноманітних компонентів ігрової діяльності у поєднанні з виконанням різноманітних вправ і таких прийомів як запитання, демонстрація різноманітного унаочнення, вказівка, пояснення та ін. Характерним для поведінки дітей на заняттях має бути їх активна ігрова та оперативна діяльність.

Специфіка застосування ігрових методів під час навчання дошкільників іноземної мови насамперед полягає в тому, що на заняттях педагог постійно виконує роль режисера-організатора і ведучого учасника ігрової діяльності. Він враховує уже набутий дітьми досвід участі у сюжетно-рольових, театралізованих іграх, іграх з правилами (дидактичних, рухливих, музичних, народних, комп'ютерних тощо). Це є важливим чинником того, що діти без особливих труднощів усвідомлюють зміст, творчий задум, сюжет, роль, правила, рольові та організаційні стосунки, інші ознаки гри, краще розуміють навчальні завдання. Цим запобігається перетворення заняття на гру-розвагу.

Провідним методам на заняттях виступає дидактична гра з розвитку англійського мовлення дітей на основі елементарної лексики дитячого спілкування, в якій дії дітей регулюються ігровими завданнями та ігровими правилами [2].

Дидактичні ігри покликані своїм змістом здійснювати навчання, нести в собі навчальні завдання, розв'язання яких має реалізовуватися засобами активної, захоплюючої ігрової діяльності.

Таким чином, ігрова діяльність на заняттях з англійської мови в дошкільному закладі допомагає ефективнішому закріпленню в пам'яті дитини іноземні слова і не викликає надмірного розумового навантаження. Гра як один із основних методів навчання англійської мови має бути цікавою, простою,

жвавою, насиченою лексико-граматичними та фонетичними елементами, закріплення вивченого матеріалу і поповнення нового словарного запасу.

Отже, ігрова діяльність виховує та розвиває особистість, формує мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, а також актуалізує у процесі навчання позитивні риси характеру, формує новоутворення культури спілкування, прояви загальнолюдських моральних якостей.

Список використаних джерел:

1. Архипова М. Г. Семінар з проблем раннього навчання іноземних мов // іноз. м. в школі. – 1991. – № 2. – С. 106-108.
2. Близнюк О. В. / Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: Посібник для вчителів. – К.: Освіта, 1997. – 64 с.
3. Вороніна Г. І. Інформація з науково-практичної конференції «Раннє навчання іноземним мовам: проблеми та перспективи» // іноз. м. в школі. – 1991. – № 5 – С. 85-89.
4. Глухарєва Є. А. Іноземна мова в дитячому саду // іноз. м. в школі. – 1991. – № 5. – С. 24-30.
5. Леонтєв О. О. Психологічні передумови раннього оволодіння іноземними мовами // іноз. м. в школі. – 1985. – С. 24-29.
6. Негневіцкая Є. І. Іноземна мова для самих маленьких: вчора, сьогодні, завтра // іноз. м. в школі. – 1987. – С. 20-26.
7. Нікітенко З. І. Кожному жителю Європи – іноземну мову з дитинства // іноз. м. в школі. – 1998. – № 4. – С. 110-113.
8. Полонська Т. К. Навчання іноземної мови // Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малютко» – К.: Свена. – 1993. – С. 124-136.
9. Полонська Т. К. Навчання іноземної мови дітей шестирічного віку в умовах дитячого саду [Текст]: Автореф. дис. канд., пед. наук. – К., 1993. – 24 с.
10. Шкваріна Т. М. У світ іноземної мови з цікавістю // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1. – С. 22-23.
11. Шкваріна Т. М. Заняття з англійської мови в дошкільному виховному закладі: Посібник для студентів педагогічних училищ. – Умань, 1997. – 119 с.

Чорна С.А.

*голова циклової комісії природничо-наукових
та загальноекономічних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист;*

Кордонська І.В.

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист;

Бартко Ж.В.

*спеціаліст першої категорії;
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

ВАРІЮВАННЯ МЕТОДІВ, ФОРМ, МЕТОДИЧНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ З МЕТОЮ ДІАГНОСТУВАННЯ І КОРИГУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

В умовах входження вищої школи в єдиний Європейський простір загальною метою педагогічного процесу залишається проблема підготовки молодого спеціаліста до високопрофесійної, творчої праці.

Процес варіювання методів, форм, методичних прийомів дозволяє викладачам реалізувати основну мету навчання, здійснювати коригування навчальних досягнень студентів, формувати стійкі практичні навички та розвивати творчі задатки особистості. Розробляючи нові дидактичні завдання, поєднуючи ефективні методики навчально-виховного процесу викладач опирається на фундаментальну пізнавальну базу майбутнього спеціаліста, результати діагностики та моніторингу на початковому етапі навчання студентів в коледжі.

Діагностування навчання – особливий вид проектної діяльності педагогічного колективу навчальних закладів I-II рівнів акредитації, який потребує від педагога високого професіоналізму для визначення цілей навчальних дисциплін, орієнтації на кадрове замовлення, опори на педагогічні науки [1, с. 7-8].

Найбільш продуктивним підходом до цілевизначення сьогодні може стати дослідницький шлях, коли вивчають майбутню життєдіяльність випускників навчального закладу у 3-4 – річній перспективі й на цій основі визначають усі доступні сьогодні діагностичні цілі освіти, проектують ефективний педагогічний процес через систему традиційних та інноваційних методик, які адаптовані до даних умов навчання та орієнтовані на особистість студента.

Вагомий внесок у наукове обґрунтування поняття педагогічної діагностики та прогнозування зробив вітчизняний учений-дидакт професор І. П. Підласий: «Діагностика – це система технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків» [5, с. 14].

Досвід роботи дозволяє стверджувати, що кожен творчий викладач використовує педагогічну діагностику при організації та проведенні

навчальних занять та позааудиторних заходів; самостійної роботи; при виборі методів, форм навчання; при розробці навчальних планів та програм тощо.

Оптимальний педагогічний процес та ефективне навчання передбачає раціональне поєднання організаційно-дидактичних засобів, тобто варіювання методів, форм, методичних прийомів навчання.

Діагностування розглядає результати співпраці у системі «викладач-студент-соціум» разом зі шляхами їх отримання, виявляє тенденції та динаміку формування продукту навчання. Тобто контроль і оцінка знань та умінь, їх аналіз, статистичне опрацювання, виявлення динаміки, тенденцій і прогнозування є складовими моніторингу.

При комбінуванні методів навчання викладач опирається на власний досвід, конкретні умови, наявні можливості та теорію психології і педагогіки.

Ю.К. Бабанський, розробляючи цю проблему, виділив таку найбільш оптимальну послідовність кроків при конструюванні ефективного навчання:

1-крок: вчитель вирішує чи обере він методи самостійного вивчення теми учнями, чи під його керівництвом;

2-крок: вчитель обирає пошукові чи репродуктивні методи для вивчення цієї теми;

3-крок: вчитель обирає між індуктивними або дедуктивними методами;

4-крок: вчитель обирає певне поєднання словесних, наочних та практичних методів навчання;

5-крок: вчитель вирішує, якими методами він буде стимулювати активність учнів на уроці;

6-крок: вчитель обирає методи контролю та самоконтролю [2, с. 5-9].

Щоб підтвердити ці теоретичні положення викладачами циклу був проведений психолого-педагогічний експеримент, який мав на меті з'ясувати, як впливають оптимально обрані методи навчання на ефективність процесу, розвиток креативних вмінь та творчих задатків студентів. В результаті формуючого експерименту було встановлено, що ефективність педагогічного процесу залежить від оптимального комбінування активних та традиційних методів навчання, інтегрованої взаємодії всіх членів навчально-виховного процесу та успішного коригування попередніх навчальних досягнень.

Отже, для ефективного навчання викладачу слід:

- дати завдання студентам для попереднього підготування: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;

- відібрати до заняття такі інтерактивні вправи, які дали б студентам «ключ» до освоєння теми;

- під час самих інтерактивних вправ дати студентам час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно, або «граючись» виконали його;

- на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;

- дуже важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцептування уваги й на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;

- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Для контролю за ходом навчання необхідно:

- глибоко вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо;

- старанно спланувати і розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття;

- мотивувати студентів до вивчення шляхом добору найцікавіших для студентів випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів (цілей) заняття і критеріїв оцінки роботи студентів;

- передбачити різноманітні методи для привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії [3, 1-96].

Таким чином, для розвитку одного із специфічних і головних умінь, які визначають професійну компетентність студентів, слід виділити вміння розв'язувати педагогічні задачі, які моделюють процес навчання і виховання в навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Процес варіювання методів, форм, методичних прийомів навчання з метою діагностування і коригування навчальних досягнень студентів формує і розвиває вміння педагога об'єктивно оцінювати власну професійно-педагогічну майстерність.

Список використаних джерел:

1. Асахова В. М. Нові методи навчання // Освіта України. – 1998. – 29 квітня. – С. 7-8.
2. Бабанський Ю. К. Методи навчання в сучасній загальноосвітній школі. – М. Просвещение, 1985.
3. Бартко Ж. В., Чорна С. А. Сучасні уроки. – Х.: Вид. група «Основа», 2015. – 96 с.
4. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник. – Дрогобич: Коло, 2003.
5. Підласий І. П. Як підготувати ефективний урок. – К.: Рад. школа, 1989.

Шмир М.Ф.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

САМОКОНТРОЛЬ І ЙОГО РОЛЬ В РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Модернізація системи вищої освіти вимагає переосмислення процесу підготовки фахівців відповідно до нових стандартів.

Пошуки шляхів реалізації даної проблеми приводять до висновку, що в сучасних умовах розвитку освіти найоптимальнішим стратегічним курсом є діяльнісний підхід у навчанні, основним змістом якого є формування у студентів вміння самостійно вирішувати проблеми в різних сферах та видах діяльності. Організаційною основою даного підходу є створення умов для самостійного вирішення проблеми.

Одним із важливих засобів реалізації діялісного підходу є формування у студентів навичок самоконтролю.

Розвиток самоконтролю як універсальної інтелектуальної здібності здійснюється засобами всіх навчальних дисциплін.

Для іноземної мови як навчального предмета характерні свої специфічні прийоми реалізації самоконтролю.

Навички самоконтролю формуються в цілеспрямованому процесі навчання іноземної мови.

«Самоконтроль – це внутрішній механізм мовленнєво-мислительної діяльності, який регулює оволодіння зовнішньою мовленнєвою діяльністю» [2, с. 22]. У науковій літературі самоконтроль розглядається як «риса особистості, акт розумової діяльності, компонент навчальної діяльності, вміння здійснювати саморегуляцію, метод саморегуляції поведінки і діяльності» [1, с. 72; 4, с. 46]. Всі названі аспекти самоконтролю формуються і функціонують в єдності та взаємозв'язку в межах викладацького контролю і системи навчання загалом.

Потрібно підкреслити, що внутрішній самоконтроль формується як при оволодінні комунікативними вміннями (говоріння, читання, письмо), так і при оволодінні мовним матеріалом (граматикою, лексикою, вимовою, інтонацією, орфографією).

Самоконтроль як комплекс вмінь студентів, що набуваються у ході навчання, повинен формуватися в єдності із взаємоконтролем і контролем викладача. Формування вміння здійснювати самоконтроль проходить у нерозривному зв'язку з усвідомленням того, що контроль викладача і взаємоконтроль є об'єктивними явищами педагогічного процесу. Тільки після цього студенти зможуть здійснити самоспостереження, самоаналіз, самокорекцію та самооцінку – складники механізму самоконтролю. Тобто, спочатку студенти повинні навчитись сприймати та розуміти логіку викладацького управління їх діяльністю, згодом – навчитись спостерігати і аналізувати навчальну діяльність своїх товаришів, і нарешті – навчитись здійснювати самоспостереження власної навчальної діяльності, аналізувати її, коректувати та усвідомлювати ступінь своєї успішності.

Самоконтроль у своєму розвитку має дві форми реалізації – довільну і мимовільну.

Довільна форма самоконтролю стає головною тоді, коли здійснюється початкове оволодіння правилами виконання дій. Довільний самоконтроль пов'язаний з усвідомленням, довільністю уваги. Мимовільний самоконтроль – це підсвідома діяльність.

Загалом можна стверджувати, що довільний контроль готує студентів до автоматичних мовленнєвих дій. Мимовільний контроль актуалізує мовленнєві дії студентів тоді, коли вже є комунікативна компетенція.

Співвідношення довільного і мимовільного самоконтролю регулюється складністю навчального матеріалу, труднощами, які він викликає у студентів. Викладач повинен навчитися прогнозувати ті труднощі, які можуть виникнути в студентів, опираючись на свій досвід та власні спостереження.

Викладач повинен вміти визначити ступінь складності мовної чи мовленнєвої одиниці, тобто вміти «розкласти одиницю», розподілити її на дії, складові частини, таким чином полегшуючи її засвоєння.

Розглянемо на конкретному прикладі, як ми розподіляємо дії у процесі засвоєння мовної одиниці. Наприклад, студент повинен засвоїти у мовленні фразу: *Mein Freund ist in der Bibliothek*.

Для того, студенти повинні виконати такі дії:

- засвоїти парадигму відмінювання дієслова *sein*;
- вибрати лексичну одиницю, що позначає дійову особу (в даному випадку *der Freund*);
- поєднати слово *der Freund* із вказівним присвійним займенником *mein*;
- вибрати із парадигми дієслова *sein* відповідну форму (3 особа однини);
- приєднати дієслово до сполучення *mein Freund*;
- засвоїти слово *die Bibliothek* (його рід, число, відмінок);
- приєднати цей іменник до вже складених компонентів фрази;
- проговорити всю фразу спочатку у внутрішньому мовленні, а потім озвучити її;
- порівняти озвучений зразок із внутрішньо-мовленнєвим еталом.

Для того, щоб був, задіяний і засвоєний механізм самоконтролю, необхідно провести ґрунтовне тренування на кожній стадії, наприклад: *Ich bin in der Bibliothek (im Theater, im Institut). Mein Freund (meine Freundin, meine Schwester, mein Kind) ist in der Bibliothek*.

Самоконтроль має складну рівневу структуру – три рівні:

1. студенти коректно здійснюють навчальні дії і усвідомлюють це. В них сформований механізм самоконтролю.

2. Деякі навчальні дії студенти виконують помилково, усвідомлюють це і вносять корекцію.

В основному в них сформований механізм самоконтролю, але він змінюється з мимовільного на довільний після помилкової дії. Таким чином, механізм самоконтролю ще не є довершеним.

3. Студенти здійснюють помилки і не усвідомлюють цього, тобто механізм самоконтролю в них не сформований.

Коли механізм самоконтролю проходить процес формування, спостерігається нестійкість окремих дій і навіть помилковість, студенти можуть зауважити свої помилки, аналізувати причини їх виникнення, і нарешті, вносити корекцію в свої дії, в такому випадку процес формування самоконтролю проходить такі етапи:

1. Фіксування зони помилкової дії. Щодо процесу засвоєння слова або граматичного явища це означає, що студент повинен визначити, в якій частині фрази порушено правило орієнтаційної основи дії.

2. Виділення об'єкта, в якому допущена помилка. Щодо лексичної одиниці – звертається увага на правильність або помилковість її смислової сполученості, її адекватність комунікативному завданню, далі – на граматичний аспект вживання слова (узгодженість).

3. Прийняття рішення про характер корекції об'єкта. Корекцію найкраще розпочати на лексичному змістовому рівні. Граматична корекція повинна здійснюватись, якщо повністю зрозумілий смисловий аспект фрази.

4. Здійснення корекції помилки. Корекція помилки здійснюється відповідно до прийнятого рішення.

5. Зіставлення з еталоном. Здійснюючи корекцію помилки, студент створює у внутрішньому мовленні зразок, еталон того, що він створює у зовнішньому слуховому мовленні, миттєво зіставляє його зі сконструйованим у внутрішньому мовленні.

6. Переключення на інший об'єкт.

Отже, після зіставлення студент переконується у безпомилковості своїх дій. Він переходить до виконання наступної дії і знов «включає» весь механізм самоконтролю.

Правильність у виконанні дій з одиницею мови тісно пов'язана із оволодінням орієнтаційною основою дій, яка включає номенклатуру дій з одиницею та послідовність їх виконання і характеризується певною динамікою (вона полягає у розвитку в студентів здібності успішно пройти шлях від свідомо здійснюваних дій до автоматизованих, тобто до рівня сформованості навички).

Автоматизовані дії переключають увагу студентів із суто мовних явищ на змістову, смислову сторону висловлювання.

Для формування самоконтролю викладач і студенти повинні виконувати свої функції. Студенти повинні оволодіти необхідними діями, проходити всі етапи, починаючи від конструюючих дій на базі орієнтаційної основи і закінчуючи вільним включенням одиниці у мовленнєву дію.

Викладач повинен керувати формуванням механізму самоконтролю, він здійснює контролюючу діяльність, аналізує отриману інформацію і приймає відповідні рішення.

Якщо студенти можуть виконати комунікативне завдання, яке ставить викладач, це означає, що мовленнєвий матеріал засвоєний і механізм самоконтролю сформований [3, с. 55].

Таким чином, самоконтроль і формування навичок та вмінь взаємопов'язані та взаємообумовлені, вони формуються синхронно, одночасно [4, с. 55].

Успіхи у формуванні самоконтролю залежать від оптимальності в керуванні навчальною діяльністю студентів і контролю викладача як ланки процесу керування.

У формуванні самоконтролю часто виникають труднощі. Практика показує, що потрібно виділити основні типи труднощів і намітити заходи їх подолання.

Здатність включати механізми самоконтролю у процесі навчання – запорука успішного оволодіння мовленнєвою діяльністю.

Список використаних джерел:

1. Александров Д. Н. Самоконтроль, самокоррекция и формирование учебной познавательной активности учащихся // Контроль в обучении иностранным языкам в школе. – М., 1986. – С. 71-75.

2. Брейгина М. Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе, № 1-2, 2000 г.

3. Крилова В., Гусак Т. Проблеми формування навичок у навчанні іноземної мови // Рідна школа, № 9, 2001. – С. 54-56.

4. Никифоров Е. С. Самоконтроль человека. – М., 1977.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Тимченко А.М.

аспірант,

Донбаський державний педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

У сучасному розвинутому світі рівень цивілізованості суспільства визначається і за рівнем забезпечення доступу до якісної освіти дітей з особливими потребами. Діти не мають зазнавати будь-якої дискримінації через особливості свого розвитку. Головним принципом освіти дітей з особливими потребами є створення для кожної дитини умов, які дають змогу відчувати їй, що вона є повноправним та поважним громадянином своєї держави, цінною, юридично і соціально захищеною особою.

Наша держава протягом останніх років впевнено йде до реалізації цього принципу шляхом інтегративного та інклюзивного включення дітей з особливими потребами в освітній. Розростання мережі інклюзивних груп та класів висвітлює проблему браку кваліфікованих фахівців дефектологів, здатних на якісну допомогу дитині, створення для неї відповідних умов, адаптацію навчального матеріалу тощо.

Фундаментом становлення кваліфікованого корекційного педагога є формування в нього під час навчання у вищому навчальному закладі високого рівня професійно-педагогічної культури.

Щоб зрозуміти сутність поняття «професійно-педагогічна культура», доцільно розглянути окремо такі поняття як «професійна культура» та «педагогічна культура».

Культура, як зазначено у «Академічному тлумачному словнику» – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії.

Професіоналізм – це висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності. Професіоналізм спеціаліста виявляється у систематичному підвищенні кваліфікації та творчій активності, в здатності до продуктивного задоволення зростаючих вимог суспільного виробництва та культури. Передумовою досягнення професіоналізму є достатньо високий рівень розвитку професійно важливих якостей особистості, її соціальних здібностей [5].

Професійна діяльність як соціально-культурне явище наділена складною структурою, що включає в себе мету, завдання, предмет, засоби, методи та результат.

Високий рівень професійної культури спеціаліста характеризується розвинутою здібністю до вирішення професійних задач, що є показником розвинутого професійного мислення та професійної свідомості.

Професійна культура – це певна ступінь оволодіння людиною засобами та прийомами вирішення професійних задач, саме таке визначення надано у науковому доробку Є. Грунт та О. Ломарь [3].

До проблеми педагогічної культури у різних її якість і проявах зверталися у власних наукових доробках такі видатні науковці П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Із сучасних науковців, що займалися розробкою цієї проблеми варто зазначити наступних: С. Архангельська, Е. Бондаревська, В. Бондар, В. Барабанщиков, С. Вітвицька, І. Зязюна, І. Пальшкова, В. Сластенін, В. Чайка, В. Ягупов тощо.

Як зазначено у педагогічному словнику під редакцією В. Загвязинської та О. Закірової, педагогічна культура – «значна частина загальнолюдської культури, в якій у найбільшій ступені закарбувались духовні та матеріальні цінності, а також засоби творчої педагогічної діяльності людей, необхідні суспільству задля обслуговування історичного процесу зміни поколінь та соціалізації (дорослішання та становлення) особистості. Педагогічну культуру можна розглядати на різних рівнях (соціально-педагогічному, особистісному): а) як соціальну сферу суспільства, засіб збереження відносин між поколіннями та передачі соціально-педагогічного досвіду; б) як частину загальнолюдської та національної духовної культури, сферу педагогічних цінностей, що включають в себе педагогічні теорії, педагогічне мислення, педагогічну свідомість, культурні зразки практичної діяльності; в) як сферу професійної діяльності педагога, разом з суспільними вимогами до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога; г) як особистісну якість вчителя, вихователя, батьків, що інтегрує педагогічну позицію.

І. Пальшкова вважає, що поняття «педагогічна культура» і «професійна культура» варто розглядати як єдиний феномен, а саме – як «професійно-педагогічна культура». На її думку «професійно-педагогічна культура – це особливий різновид педагогічної культури суспільства, в якому сконцентровано досвід спеціальної суспільної практики організації навчання і виховання підростаючого покоління у закладах освіти для задоволення конкретних потреб певного суспільства, способів реалізації такої освітньо-педагогічної діяльності, соціальних вимог, що її нормують та способів оволодіння цією діяльністю».

Дослідник відзначає, що на відміну від педагогічної культури, професійно-педагогічна відображає і акумулює лише ту частину досвіду педагогічної культури, що здійснюється за вимогами і в системі інституціалізованої суспільної взаємодії, унормованими способами регулювання суспільного виробництва і суспільних відносин, що складаються на історично-визначеному етапі розвитку суспільства [4].

Складовими компонентами професійно-педагогічної культури є: особистісно-творчий, технологічний та аксіологічний.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури – віддзеркалює творчий початок особистості педагога. Фундаментальною передумовою творчої діяльності педагога є здатність виокремити власне професійне «я» із оточуючої педагогічної дійсності, протиставити себе як суб'єкта об'єктам власного впливу та рефлексувати з приводу власних дій, вчинків, слів, думок.

Технологічний компонент професійно-педагогічної культури корекційного педагога – процес вирішення педагогічних задач, шляхом умілого оперування, комбінування та варіювання наявними знаннями, техніками та методиками з спеціальних (корекційних) та загально педагогічних і психологічних наук.

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури включає в себе сукупність педагогічних цінностей таких, як: знання, ідеї, концепції, що мають в даний момент найбільшу значущість для суспільства та окремої педагогічної системи.

Педагогічні цінності – це внутрішній емоційно засвоєний регулятор діяльності, що визначає ставлення до оточуючого світу, до самого себе, що моделює зміст та характер професійної діяльності що виконується.

Педагогічні цінності є об'єктивними тому, що формуються історично, в ході розвитку суспільства та фіксуються в педагогічній науці як форма суспільної свідомості у вигляді специфічних взірців та уявлень. Виокремлюють соціально-педагогічні цінності, що проявляються у вигляді моралі, релігії, філософії. Це – ідеї, уявлення, норми та правила, що регламентують виховну діяльність та спілкування у межах суспільства; професійно-групові цінності – це сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють та спрямовують професійно-педагогічну діяльність; особистісно-педагогічні цінності – це система ціннісних орієнтацій особистості, складне соціально-психологічне утворення, що віддзеркалює її цільову та мотиваційну спрямованість.

Кожний педагог, комбінуючи та синтезуючи суспільно-педагогічні та професійно-групові цінності, будує особисту систему цінностей, елементи якої приймають вигляд аксіологічних функцій. На рахунок таких функцій можна віднести концепції формування особистості спеціаліста, концепції діяльності, уявлення про технології побудови освітньо-виховного процесу, про специфіку взаємодії з учнями, про себе як професіонала тощо.

На основі аналізу спеціальної та загальної педагогічної та психологічної літератури можна сформулювати професійні ціннісні орієнтації, що складають основу професійних компетенцій педагогів спеціальної освіти: рання та достовірна діагностика дитини; позитивізм відносно освітніх досягнень дитини; толерантність та повага до особистості співрозмовника незалежно від його стану здоров'я; рівне ставлення до кожної дитини незалежно від його діагнозу та недоліків; співпраця з колегами та спеціалістами різного профілю та рівня; пошук індивідуального, диференційного підходу до кожної дитини; особиста відповідальність за якість освіти дітей; безперестанний саморозвиток, розвиток професійних знань, вмінь та навичок; прагнення до істини (пошукова та науково-дослідна діяльність); створення та підтримка

корекційно-освітнього простору для розвитку дитини у співпраці з Міністерством охорони здоров'я; допомога та підтримка дітей та їх сімей у співпраці з Міністерством охорони здоров'я в процесі соціалізації; творчий підхід до організації корекційно-освітнього простору; адаптація до роботи в умовах спеціальних (корекційних) чи загальноосвітніх закладів; співпраця та постійний діалог з дітьми, батьками та родичами; відкритість у професійній діяльності; високий рівень освіченості з питань психолого-педагогічного консультування; поважне ставлення до прав, свобод та особистості дитини.

На основі аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури ми можемо дати робоче визначення феномену професійно-педагогічної культури корекційного педагога – це духовні та професійні надбання, що отримані шляхом власної педагогічної практики та постійного самовдосконалення. Також можемо дійти висновку що професійно-педагогічна культура корекційного педагога має наступну структуру: 1) когнітивна складова – професіоналізм фахівця; 2) моральна складова – духовно-моральний розвиток особистості; 3) діяльнісна складова – особистісна педагогічна практика, діяльність за фахом.

Таким чином можемо зазначити, що питання професійно-педагогічної культури корекційного педагога та її компоненти потребують подальшої розробки та наукового пошуку.

Список використаних джерел:

1. Агавелян О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян. – Новосибирск: НИПКИПРО, 2004.
2. Бондаревська Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревська // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
3. Грунт Е., Ломарь А. Особенности профессиональной культуры, как феномена культуры // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования. Материалы X международной конференции. Екатеринбург, 2007. – С. 121-128.
4. Пальшкова І. О. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя: навчальний посібник / І. О. Пальшкова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 192 с.
5. Педагогический словарь: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Под. ред. В. И. Загвязильского, А. Ф. Зактировой. – М: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002.
7. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / Ягупов В. В. – К.: Либідь, 2002. – 560.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алфьорова Л.М.

аспірант,

Херсонський державний університет

МЕТОДИКА РОЗРАХУНКУ КІЛЬКІСНОГО КОЕФІЦІЄНТА ОЦІНКИ ЯКОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку українських вищих навчальних закладів потребує модернізації та активної інформатизації. Однією із актуальних проблем сьогодення є відсутність єдиної системи оцінки діяльності викладача. Цікавим рішенням цієї проблеми є рейтингова оцінка. Вона включає багато різносторонніх компонентів, одним з яких вчені виділяють оцінку діяльності викладача студентським колективом. Об'єктивність такої оцінки не можливо оцінити при відсутності контуру зворотного зв'язку між всіма учасниками навчального процесу.

Питання побудови зворотного зв'язку у ВНЗ широко поширене у освітньому просторі високорозвинених країн. Існує багато світових та вітчизняних вчених з різних галузей наук, які активно досліджують це питання, періодично висвітлюючи результати у своїх працях: С. Evans, Р. Black and Р. William, J. Hattie and Н. Timperley, D. J. Nicol and D. Macfarlane-Dick Р, Абдеїва, В. Беспалько, А. Братко, Д. Дубровський, Є. Машбиць, М. Львов, О. Співаковський, Д. Щедролосьєв та інші.

Саме на підставі інформації, що надходить каналом зворотного зв'язку, викладач має можливість керувати ходом отримання і засвоєння навчальної інформації [2]. Інтерпретація результатів отриманих в ході опитування студентів є ключовим етапом формування контуру зворотного зв'язку. Розширити можливості у цьому процесі дозволить кількісна оцінка якості діяльності викладача очима студентів. Розрахунок такого показника дозволить критично та об'єктивно оцінювати рівень задоволення студентів навчальним процесом, порівнювати результати діяльності різних викладачів, створювати рейтингові списки, розробляти новітні методики та впроваджувати інноваційні технології.

Розглянемо методику розрахунку кількісного коефіцієнта оцінки якості діяльності викладача вищої школи.

В літературі існує декілька підходів до кількісної характеристики якості діяльності викладача. Одні дослідники пропонують розраховувати показник додаванням всіх балів, які були отримані в результаті опитування студентів, та брати відсоткове співвідношення отриманих балів до максимально можливих. Інші пропонують розраховувати середнє арифметичне всіх балів тощо. Ми пропонуємо враховувати кількісному показнику оцінки якості діяльності викладача вагові коефіцієнти кожного питання, що входить до анкети.

Анкета для опитування, яка була розроблена на базі Херсонського державного університету містить 15 питань шкального типу, які розглядаються як показники якості. Максимальне значення надане одному питанню дорівнює 10, мінімальне – одиниці:

- 1) пунктуальність викладача
- 2) об'єктивність в оцінюванні студента викладачем
- 3) прагнення зацікавити, мотивувати студента
- 4) оцінка студентом своїх залишкових знань
- 5) відповідність матеріалу курсу і запропонованих завдань
- 6) співвідношення складності матеріалу (самостійна робота до аудиторної)
- 7) повнота розкриття тем навчального матеріалу
- 8) науковість матеріалу лекції
- 9) володіння аудиторією
- 10) насиченість прикладами
- 11) використання сучасних технологій
- 12) вимогливість
- 13) логічність і послідовність викладу
- 14) ясність викладеного матеріалу
- 15) знання предмета викладачем

Розрахуємо вагові коефіцієнти (k_{v_i}) кожного питання, для цього використаємо експертний метод кваліметрії: спрощений метод аналізу ієрархій (МАІ) побудований у дослідженні В.Д. Ногіна [1], який оснований на методі аналізу ієрархій, який вперше був розроблений та запропонований Т.Сааті. Сума вагових коефіцієнтів повинна дорівнювати одиниці. Сутність методу полягає у побудові матриці парних порівнянь, яка задовольняє наступним властивостям:

- 1). всі елементи матриці A додатні;
- 2). матриці A є обернено симетричною;
- 3). матриця A сумісна;
- 4). число n є максимальним власним значенням матриці A .

Враховуючі 1)-3) елементи, розташовані на головній діагоналі відомі – це одиниці. Далі експерт (в нашому дослідженні експертом виступив науковий керівник дослідження – професор Співаковський О.В.) порівнює вагу першого питання с другим, третім і т.д. до 15, призначаючи число, яке відповідає у скільки разів вага першого питання більше ваги наступного. Результатом виконання такого порівняння є ряд $1, a_{12}, a_{13}, a_{14}, \dots, a_{1(15)}$ – перша строчка матриці A . (схема порівняння зі зразком, в ролі якого виступає перше питання).

Перша строчка матриці A у нашому випадку має вигляд:

1,00 1,00 0,71 0,83 0,83 0,71 0,63 0,56 0,83 0,83 1,00 1,25 0,56 0,63 0,56

Для знаходження інших елементів матриці парних порівнянь використаємо властивості 2) та 3) матриці парних порівнянь. Завдяки цим властивостям мають місце рівності:

$$a_{ij} = a_{i1}a_{1j} = \frac{a_{1j}}{a_{1i}} \quad (1)$$

Доведення формули (1) не важко довести, докладно доведення представлено у дослідженні В.Д. Ногіна [1], тому враховуючі нашу кінцеву мету не будемо його наводити. За поданою формулою (1) можна визначити всі елементи матриці А.

Знайдемо ваговий вектор $\bar{\omega} = (\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_{15})^T$, його компоненти розраховуються за формулою:

$$\omega_i = \frac{a_{1n}}{a_{1i}}, i = 1, \dots, n \quad (2)$$

Вектор $\bar{\omega} = (\omega_1, \omega_2, \dots, \omega_{15})^T$, побудований за формулою (2) не задовольняє умові нормування, тому що останній його елемент завжди дорівнює одиниці. Щоб досягти нормування поділимо кожний компонент на суму всіх компонент:

$$\bar{k}_v = \left(\frac{\omega_1}{\sum_{i=1}^{15} \omega_i}, \frac{\omega_2}{\sum_{i=1}^{15} \omega_i}, \dots, \frac{\omega_{15}}{\sum_{i=1}^{15} \omega_i} \right)^T$$

Отриманий вектор \bar{k}_v є шуканим, його компоненти є ваговими коефіцієнтами заданих питань.

Запишемо отримані результати у вигляді зведеної таблиці 1.

Таблиця 1

**Розрахунок вагових коефіцієнтів питань
для анкети опитування студентів**

| № питання | Експертні оцінки | Не нормовані коефіцієнти | Нормовані вагові коефіцієнти |
|-----------|------------------|--------------------------|------------------------------|
| 1 | 1,00 | 0,56 | 0,05 |
| 2 | 1,00 | 0,56 | 0,05 |
| 3 | 0,71 | 0,78 | 0,07 |
| 4 | 0,83 | 0,67 | 0,06 |
| 5 | 0,83 | 0,67 | 0,06 |
| 6 | 0,71 | 0,79 | 0,07 |
| 7 | 0,63 | 0,90 | 0,08 |
| 8 | 0,56 | 1,01 | 0,09 |
| 9 | 0,83 | 0,67 | 0,06 |
| 10 | 0,83 | 0,67 | 0,06 |
| 11 | 1,00 | 0,56 | 0,05 |
| 12 | 1,25 | 0,45 | 0,04 |
| 13 | 0,56 | 1,00 | 0,09 |
| 14 | 0,63 | 0,89 | 0,08 |
| 15 | 0,56 | 1,00 | 0,09 |
| Сума | | 11,19 | 1,00 |

Розробка автора статті

Етап присвоєння вагових коефіцієнтів є обов'язковим, але індивідуальним для кожної анкети, в залежності від пріоритетів викладача, який проводить опитування студентів щодо оцінки власної діяльності.

Проводити розрахунок вагових коефіцієнтів анкет можна будь-яким відомим у кваліметрії методом.

Базовим оберемо еталонний шаблон з максимальними значеннями за всіма показниками (max=10).

Відносний одиничний показник якості (q_i), враховуючи особливості електронного анкетування, визначимо за допомогою формули:

$$q_i = \frac{P_i}{P_{i0}},$$

де P_i – чисельне значення одиничного i -го показника якості оцінюваного об'єкта;

P_{i0} – чисельне значення i -го показника якості базового зразка (базового еталонного показника якості).

Згортання мір якості, враховуючи особливість експерименту, проведемо за допомогою комплексного середньозваженого арифметичного показнику (за умови, що для всіх якісних показників $q_i > 0.5$):

$$Q_{i=1}^n = \sum q_i k_{v_i}, \text{ де } n - \text{кількість показників опитування}$$

За допомогою середнього арифметичного підрахуємо якісний показник діяльності викладача за певною дисципліною протягом визначеного періоду (навчальний рік, семестр, модуль), згідно результатів анонімного цільового опитування студентів.

Формування питань для анкети є ключовим етапом дослідження, врахування у результатах ступеня важливості кожного окремого питання дозволяє збільшити об'єктивність отриманої оцінки.

Подальші дослідження спрямовані на удосконалення наведеного методу, впровадження методики підрахунку у інформаційний сервіс електронного анкетування KSU Feedback (<http://feedback.ksu.ks.ua>).

Список використаних джерел:

1. Ногин В. Д. Принятие решений в многокритериальной среде: количественный подход / В. Д. Ногин. – М.: ФИЗМАТЛИТ. – 2002. – 176 с.
2. Алфьорова Л. М. Стратегічна інформаційна система побудови зворотного зв'язку у вищому навчальному закладі ІТ // Л. М. Алфьорова – Інформаційні технології в освіті. – Херсон, 2013. – № 15. – 2013. – С. 234-241.

Антипова Н.П.

аспірант,

*Національний університет біоресурсів
і природопольовання України*

СЕЛЕКЦИОННО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ АГРОНОМОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Интеграция Украины в европейское образовательное пространство, рост конкуренции относительно трудоустройства выпускников высших учебных заведений на отечественном и мировом рынках труда формируют новые требования к качеству подготовки будущих специалистов в области агрономии, которые в настоящее время базируются на основе компетентностного подхода. В связи с этим произошли изменения направлений, стандартов, планов, ведь согласно отраслевому стандарту высшего образования Украины 2006 года [1], подготовка магистров-агрономов селекционеров-генетиков основывалась на формировании у выпускников технологических функций, а сейчас нужно заменить их на компетентности, что и обусловило необходимость выделить и обосновать основные группы профессиональных компетентностей с селекции и генетики сельскохозяйственных культур в подготовке будущих агрономов-исследователей.

Проблеме формирования профессиональной компетентности при подготовке специалистов по разным направлениям посвящено много работ отечественных ученых – Г. Ельникова, Л. Калинина, Г. Дмитренко, В. Маслов, А. Чмиль, В. Свистун, Л. Макодзей (формирование управленческой компетентности); Н. Ридей, Д. Шофолов (формирование профессионально-практической компетентности специалистов с управления природопользованием в агросфере); С. Штангей, (формирование профессиональной компетентности будущих агрономов); Г. Дмух, Е. Кулюкина (формирование профессиональной компетентности магистров электротехнического, технического направления).

Целью исследования есть – выделить основные группы профессиональных компетентностей с селекции и генетики сельскохозяйственных культур у будущих агрономов-исследователей.

Основным документом, который определяет объем и перечень нормативных и выборочных дисциплин, последовательность их изучения, формы проведения занятий есть учебный план, который разрабатывается на основе образовательно-профессиональной программы и образовательно-квалификационной характеристики научно-методической комиссией с агрономии.

По учебному плану ОКР «Магистр» направления подготовки 6.090101 «Агрономия» специальности 8.09010105 «Селекция и генетика сельскохозяйственных культур» [2] цикл дисциплин профессионально-ориентированной, гуманитарной и социально-экономической подготовки составляет 144 ч. (4% от общего количества часов), естественно-научной, профессиональной и практической подготовки – 1260 (39), самостоятельного

выбора высшего учебного заведения (ВУЗ) – 612 (19), самостоятельного выбора студента – 576 ч. (18%).

Теоретическая и практическая подготовка в цикле дисциплин профессионально-ориентированной, гуманитарной и социально-экономической подготовки составляет соответственно 27 и 34 ч. (44 и 56%) в структуре учебного плана, естественно-научной, профессиональной и практической подготовки – 238 и 255 (48 и 52), самостоятельного выбора ВУЗа – 84 и 84 (50 и 50), самостоятельного выбора студента – 40 и 30 ч. (57 и 55%). Теоретическая подготовка по всем циклам дисциплин составляет 389 ч. (49%), практическая – 403 ч. (51%).

На прохождение научно-производственной практики учебным планом отведено 468 ч., на подготовку и защиту магистерской работы – 180 ч.

Подготовка магистров осуществляется по производственной специализации (магистерские программы «Методы генетического контроля в растениеводстве и природопользовании», «Государственная научно-техническая экспертиза сортов растений и их правовая охрана») и исследовательской (магистерская программа «Использование биологического разнообразия как источников хозяйственно-ценных признаков и создание новых доноров для селекции современных сортов и гибридов»).

По результатам анализа структуры и содержания учебного плана были выделены основные группы профессиональных компетенций с селекции и генетики сельскохозяйственных культур у будущих агрономов-исследователей.

Гуманитарные, социально-экономические, агрополитические профессиональные компетентности есть теоретико-методическим базисом формирования составляющих групп профессиональной компетентности у магистров-агрономов селекционеров-генетиков и объединяют коммуникативные (иноязычные, международные, профессиональной мобильности, адаптивности, самости), методологические (методические, технорегулирующие – по стандартизации, сертификации, лицензированию, селекционно-генетико-исследовательские, проектно-изыскательские, прогнозно-моделирующие, конструктивистские), философские (научно-мировоззренческие, гражданские) компетентности.

Фундаментальные (естественнонаучные) и профессионально-практические компетентности устойчивости агросферы – компетенции по экологии агросферы – современные знания с экобезопасности пищевых продуктов и продовольственного сырья, умение применять экобиотехнологии в агросфере, экологической защите агроэкосистем, переходить от классического земледелия к альтернативным подходам в аграрном производстве, навыки оценки территорий агросферы при выделении определенных сырьевых зон для получения сырья и продукции для диетического и детского питания; компетенции экологического контроля в агросфере – способности к сбалансированному природопользованию сельских территорий, мониторинга качества, охраны, устойчивого землепользования, менеджмента, экологической оценки агробиогеоценозов; менеджмента,

аудита, паспортизації, стандартизації, сертифікації і інспектування, еколого-економічного обґрунтування сільськогосподарських рішень.

Спеціальні професійно-практичні компетентності агроустійливості – система професійно-орієнтованих і спеціальних знань, умінь навчальних в області наук – інформаційні технології в селекції, правова охорона сортів рослин, експертиза сортів на патентоспособність, експертиза сортів рослин на придатність до поширення в Україні і світі, сучасні методи ідентифікації сортів і гібридів; професійно-практичної підготовки фахівців до системного аналізу об'єктів навколишнього середовища і продукції рослинництва, відповідальність і повноваження на використання трансгенних і ДНК-технологій в рослинництві; технічного регулювання наукової діяльності – акредитації, ліцензування селекційно-генетичних, молекулярно-генетичних, біотехнологічних лабораторій; володіння стратегічними менеджерськими і маркетинговими вміннями.

В результаті дослідження були уточнені структура і зміст професійної підготовки магістрів-агрономів селекціонерів-генетиків, виділені три функціональні групи професійних компетентностей в їх професійній підготовці – гуманітарні, соціально-економічні, агрополітичні професійні компетентності, фундаментальні (естественнонаукові) і професійно-практичні компетентності стійкості агросфери, спеціальні професійно-практичні компетентності агроустійливості.

Перспективи подальших наукових досліджень будуть включатися в розробку методики навчання професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін для формування професійної компетентності у майбутніх селекціонерів-генетиків в вищих аграрних навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Напрямок підготовки 1301 «Агрономія». Спеціальність 8.130108 «Селекція і генетика сільськогосподарських культур». – К.: Міністерство освіти і науки України, 2006. – 81 с.
2. Каталог магістерських програм НУБіП України на 2013-2014 навчальний рік / [Укладачі Н. Рідей, Л. Кліх, О. Зазимко, С. Паламарчук; під заг. ред. акад. Д. Мельничука]. – Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2013. – 604 с.

Бабух Н.В.

викладач української мови та літератури;

Георгіце І.І.

викладач української мови та літератури,

Чернівецький медичний коледж

Буковинського державного медичного університету

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Провідною рисою новітньої парадигми освіти є перехід від концепції накопичення знань, умінь та навичок, необхідних в типових стандартних умовах, передбачених кваліфікаційною характеристикою, до концепції особистісно орієнтованого навчання.

Аспекти формування професійної компетентності досліджувала низка вітчизняних та іноземних науковців: І.Г. Агапов, Б.С. Гершунський, Радзівська. А.В. Хуторський, Д. Баретт, Д. Равен.

А. Маркова розглядає компетентність як «володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції» [2, с. 8]. Аналізуючи визначення професійної компетентності різних авторів (О.С. Заблоцька, Е.Ф. Зеєр, К.К. Платонов), приходимо до висновку, що дослідники розглядають це поняття як синонім слову «професіоналізм» або як його складову. Професійна компетентність, за визначенням авторів, – це сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей майбутнього фахівця, необхідних для забезпечення ефективної діяльності. Окремо розглянув питання визначення «компетенція» та «компетентність» у своїх працях М. Головань. У цій статті використовуємо ці терміни саме із такими значеннями. «Компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; Компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [1, с. 28]. Ми схилиємося до позиції автора та розглядаємо ці поняття саме в такому значенні.

Одним із головних завдань професійної освіти є формування ключових компетенцій, які необхідні для будь-якої професійної діяльності, в тому числі медичної. Ознайомившись із формулюванням ключових компетенцій медика в різних країнах (Великобританія, США, Канада, Росія), схилиємося до визначення експертів Ради Європи, що вказують на ключові компетенції, які повинні бути сучасні випускники вищих навчальних закладів професійної освіти: *соціальні компетенції* – брати участь у прийнятті спільних рішень,

функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегульовувати конфлікти ненасильницьким шляхом; *комунікативні компетенції* – толерантність, вміння спілкуватися; *міжкультурні компетенції* – розуміння відмінностей, розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій; *інформаційні компетенції* – володіння комп'ютерною грамотністю, здатність оволодіти новими технологіями в професійній галузі; *навчальна компетенція* – здатність навчатися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [4, с. 69].

Аналіз вищезазначених складових компетенцій дає можливість визначити орієнтовний перелік базових, якими повинен володіти випускник вищого медичного закладу: комунікативність, адаптованість, мобільність, зібраність, колегіальність, самостійність, відповідальність, толерантність, самосвідомість, самооцінка, конкурентноспроможність.

Реалізація компетентнісного навчання передбачає використання особистісно орієнтованого підходу. «Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, у центрі якого знаходиться особистість: її мотиви, цілі, неповторний психологічний склад. Виходячи з інтересів особистості, рівня її знань і умінь, викладач визначає мету знань і коригує освітній процес, керуючись розвитком особистості» [3, с. 37].

Для виховання рівня соціальної компетенції майбутнього фахівця на заняттях української літератури доречними є програмові теми, що стосуються громадянської війни (проблеми класової боротьби, родинних взаємин у творі «Вершники» Ю. Яновського, «Мати» М. Хвильового, «Кайдашева сім'я» І. Нечуя-Левицького, «Маруся Чурай» Л. Костенко). Для цієї ж мети продуктивною є технологія організації групової навчальної діяльності (проблемний семінар «Компроміс із совістю – шлях до зради» за Л. Костенко «Маруся Чурай»; «коло ідей» – «Степан Радченко: прагматичний егоїст, настирливий кар'єрист, «завойовник міста» чи його чергова «жертва?» за романом «Місто» В. Підмогильного), що сприяє розвитку колегіальності, вмінню робити вибір, приймати рішення, брати відповідальність.

Комунікативна компетенція виховується предметними та позапредметними засобами і є більш ніж необхідною для майбутнього медика. Обов'язковою умовою з боку викладача-філолога є слідкувати за мовленням студентів. Посилення мовного аспекту вивчення літератури – неодмінна умова розкриття її естетичної сутності. Для розвитку вміння спілкуватися використовуємо проблемні дискусії («Чи маємо право засуджувати Христа?» за «Україною в огні» О. Довженка), «мозкові атаки», де виступають генератори ідей та критики («Життя митця в тоталітарній системі на прикладі біографії П. Тичини»), «акваріум», під час якого студенти спостерігають за закріпленим за ним учасником дискусії, а потім висловлюють власні коментарі та спостереження.

Міжкультурна компетенція є звичним явищем та специфікою буковинського краю. Вивчаючи твір Ю. Федьковича «Три як рідні брати», студенти знаходять прямі свідчення традиційно добрих міжетнічних та міжкультурних взаємин. При ознайомленні з життєписом О. Кобилянської, варто згадати про її польсько-німецьке походження та німецькомовні перші твори. Вдалим прикладом для аналізу також є життєвий та творчий шлях

поетів-емігрантів (О. Ольжич, Є. Маланюк, О. Теліга). Крім того, розвиток міжкультурної компетенції має місце в позааудиторний час, оскільки групи студентів часто є поліетнічними. Професія медика зобов'язує бути толерантним, мати повагу та надавати допомогу людям, незалежно від культури, віросповідання, національності.

На сьогоднішній день інформаційна компетенція є потрібною та невід'ємною складовою фахівця медичної галузі, оскільки ця сфера науки є динамічною та знаходиться в постійному розвитку. На заняттях української літератури практикуємо завдання, виконання яких потребує знаходити та використовувати інформацію з різних джерел («літературний ексклюзив» – пошуки студентами виняткової інформації, виклад невідомих фактів біографії письменника, складної долі видання творів, відомостей про ще не надруковані матеріали, архівні документи; пошук мемуарів; опрацювання тематичних відео- та аудіо матеріалів; застосування проектних технологій). Студенти навчаються відбирати та синтезувати необхідний матеріал серед моря іншої інформації.

Основне завдання вищої освіти – формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, іншими словами, – виховання фахівця з високим рівнем навчальної компетенції. Студент з пасивного споживача знань повинен стати їх активним творцем, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. Вдало доповнюють розвиток навчальної компетенції евристичні технології (добирання матеріалу з художнього твору, переказ з елементами аналізу тексту, аналіз епізоду, аналіз образу-персонажа, складання плану до виступу, тез твору), диференційований підхід («авторська лабораторія» – доповнити авторський текст, написати свою версію твору на задану тему, зробити власний портрет-опис героя), метод життєтворчих проектів («Перлини духовності в мені» за «Лісовою піснею» Л. Українки).

Отже, особистісно орієнтований підхід, який органічно доповнює компетентнісне навчання, повною мірою сприяє розвитку ключових компетенцій майбутнього медика за допомогою найрізноманітніших педагогічних методів та форм. Реалізація ключових компетенцій майбутнього медика на заняттях української літератури дає можливість формувати фахівця, що володітиме здатністю до аналізу власної діяльності, критичного оцінення поглядів та вчинків інших, організацією та презентацією власної роботи.

Конкурентоспроможні фахівці мають володіти не тільки професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях та високому рівні професійної компетентності, а й адаптованістю до реалій сьогодення, прагненням до професійній самореалізації індивіда, навчатися професійно спрямованій взаємодії з навколишнім соціальним та природним середовищем. В умовах гострої конкуренції та бурхливої мінливості розвитку медицини працівника, який не володіє ключовими компетенціями, можна вважати профнепридатним.

Список використаних джерел:

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: Досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – 07/2008. – № 3. – С. 23-30.
2. Маркова А. К. Психологія Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
3. Педагогічні технології: теорія та практика: Курс лекцій: Навчальний посібник / За ред. проф. М. В. Гриньової. – Полт. держ.пед.ун-т. ім. В. Г. Короленка. – Полтава, АСМІ:2004. – 180 с.
4. Радзівська І. В. Формування професійної компетентності медичних сестер / І. В. Радзівська // Проблеми освіти – 2008. – № 57. – С. 69.

Бакало О.М.

аспірант,

Національний авіаційний університет

**АДАПТОВАНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ ВИЩОГО
ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: РЕЗУЛЬТАТИ
ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Констатувальний етап нашого дослідження «Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах» мав на меті визначити рівень адаптованості студентів-іноземців до навчання у вищому технічному навчальному закладі та виявити найважливіші проблеми, якими супроводжується процес адаптації. Було проведене комплексне дослідження, спрямоване на вивчення таких компонентів адаптованості: соціально-комунікативного, діяльнісного, особистісного. Також було розглянуто культурно-національні особливості адаптації іноземних студентів.

У даній статті наведено результати вивчення діяльнісного компоненту адаптованості іноземних студентів підготовчого відділення Національного авіаційного університету (НАУ). В емпіричному дослідженні взяли участь 60 іноземних студентів з таких країн: Азербайджан, Ангола, В'єтнам, Іран, Китай, Марокко, Монголія, Нігерія, Туреччина. Дослідження проводилося у Національному авіаційному університеті 2 роки поспіль: у 2013-14 і 2014-15 н.р.

Розпочинаючи навчання в університеті, іноземному студенту доводиться адаптуватися до нових форм і видів діяльності, пов'язаних з організацією навчального процесу, взаємодією з викладачем, самостійною роботою, контролем знань. Від успішності цього процесу залежить рівень задоволеності своїм становищем в університеті, формування позитивного чи негативного ставлення до навчання, саме тому діяльнісний компонент є одним з найважливіших у структурі адаптованості студентів.

Для одержання об'єктивних даних в ході констатувального етапу експерименту, ми використовували такі методи дослідження у взаємозв'язку: педагогічне спостереження; інтерв'ювання; анкетування іноземних студентів;

експертне опитування викладачів; метод аналізу результатів діяльності студентів; психолого-педагогічне тестування.

Однією з методик, які ми обрали для дослідження рівня адаптованості іноземних студентів підготовчого відділення, була стандартизована методика «Адаптованість студентів у вищому навчальному закладі» (автор Т.Д. Дубовицька) [1].

Отримані за цією методикою показники адаптованості до навчальної діяльності іноземних студентів підготовчого факультету НАУ наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні адаптованості іноземних студентів підготовчого факультету до навчальної діяльності

| Рівень адаптованості до навчальної діяльності | Кількість студентів | Дані у відсотках, округлені |
|---|---------------------|-----------------------------|
| Високий (14-16 балів) | 3 | 5% |
| Вище середнього (11-13 балів) | 16 | 27% |
| Середній (8-10 балів) | 25 | 42% |
| Нижче середнього (5-7 балів) | 14 | 23% |
| Низький (2-5 балів) | 2 | 3% |

Джерело: розроблено автором

З метою уточнення, які саме ситуації під час навчального процесу викликають найбільше труднощів у іноземних студентів, ми провели анкетування. Цей метод дозволяє охопити значну кількість респондентів та отримати щирі відповіді на запитання, що забезпечується анонімністю анкет. Запитання були спрямовані на вивчення таких показників адаптованості до навчальної діяльності: розуміння змісту навчального матеріалу, особливості взаємодії з викладачем, уміння працювати самостійно, висловлювати власну думку на заняттях.

75% опитаних нами студентів зазначили, що їм необхідна допомога викладачів з багатьох предметів. В той же час, 30% із них ніколи не звертаються до викладача по допомогу. Це студенти з В'єтнаму, Турції, Анголи і Ірану.

95% опитаних нами студентів зазначили, що їм «подобається відповідати на запитання викладача», 15% – відмітили, що у них є труднощі з висловлюванням думок на заняттях (представники Монголії, В'єтнаму і Китаю).

17% опитаних поскаржились на нерозуміння навчального матеріалу, який пояснює викладач.

Значні труднощі при виконанні самостійної домашньої роботи виникають у 20% студентів – представників Монголії, Турції, Ірану, Анголи. Основними причинами ускладнень є значний обсяг навчального матеріалу і невміння працювати самостійно.

Більшість іноземних студентів (97%) відмітили, що заняття на підготовчому факультеті є цікавими для них.

Для визначення загального ставлення студентів до навчання в університеті, їм було запропоновано оцінити твердження «Мені подобається навчання в університеті» за 4-х бальною шкалою. 60% іноземних студентів зазначили, що навчання в університеті їм «дуже подобається», 30% – що навчання «більшою мірою подобається», 10% – що подобається «інколи». Варіант «зовсім не подобається» не обрав жоден студент.

Проведене нами дослідження діяльнісного компоненту адаптованості іноземних студентів до навчальної діяльності на підготовчому факультеті свідчить про те, що:

1) Більшість іноземних студентів підготовчого відділення НАУ задоволені тим, що приїхали на навчання до України. Їм цікаво на заняттях, подобається університет. Очікування більшості з них щодо підготовки у НАУ виправдалися, розчарування немає. Усвідомлюють іноземні студенти і важливість засвоєння мови спілкування і викладання у новій країні – для багатьох із них українська мова стає улюбленим предметом. Важливу роль у цьому відіграє діяльність досвідчених викладачів, які не тільки навчають студентів, але й виконують педагогічний супровід.

2) На підготовчому відділенні НАУ створені комфортні умови для навчальної діяльності. Викладачі враховують національні та індивідуальні особливості студентів, є об'єктивними у своїх оцінюваннях. На заняттях вони застосовують форми і методи навчання, які найбільше відповідають потребам даного контингенту, використовують мультимедійні засоби. Їхній досвід та постійне прагнення до професійного вдосконалення дозволяють створити сприятливе середовище для навчання іноземних студентів. Про успішність таких кроків свідчать високі показники адаптованості іноземних студентів до навчальної діяльності (див. табл. 1).

В той же час, існують проблеми, які, лише частково виявляючись на підготовчому факультеті, стають в подальшому значною перешкодою для засвоєння знань студентами. На основі експертного опитування викладачів ми виділили найголовніші із них:

1) Невміння самостійно працювати. У багатьох студентів існує проблема підготовки до занять. Це виявляється у невиконанні письмових домашніх завдань, ігноруванні тем, винесених на самостійне опрацювання. Засвоюючи матеріал, який викладач подає на занятті, студенти не усвідомлюють важливості самостійної роботи, вважаючи, що поясненої теми буде їм достатньо. Враховуючи те, що навчання у ВНЗ України здійснюється за Болонською системою, в якій самостійна робота становить 2/3 загального обсягу навчального часу, відведеного на вивчення окремої дисципліни, ця проблема набуває особливої актуальності.

2) Недисциплінованість. Це проявляється у запізненнях на заняття, пропусках багатьох занять, некоректній поведінці під час заняття. Така поведінка демонструє знижений інтерес до навчання, негативно впливає на успішність і свідчить про необхідність виховної роботи з даними студентами.

3) Наявність психологічного бар'єру між викладачем і студентом. Погляд на роль викладача багато в чому залежить від життєвих настанов студента, його попереднього досвіду навчання на батьківщині. Наприклад,

нерідко трапляються ситуації, коли студент соромиться звертисся до викладача по допомогу, побоюючись зниження оцінки чи появи зневажливого ставлення до себе.

4) Невміння виступати перед аудиторією. Ця проблема виникає не тільки через недостатнє оволодіння мовою навчання або через незнання питання. Часто її причиною стають індивідуальні особливостей студента, наприклад, низька самооцінка і підвищена тривожність.

Також серед навчальних проблем іноземних студентів підготовчого відділення були названі: не вміння вести конспект, працювати в команді, низька мотивація, труднощі у пристосуванні до нових форм контролю, наявність мовного бар'єру.

Список використаних джерел:

1. Дубовицкая Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Психологическая наука и образование: Электронное специализированное научно-практическое периодическое издание (Psyedu.ru) – 2010. – № 2. – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml
2. Мушарапова И. Л. Психологические факторы адаптации иностранных студентов к обучению на подготовительном факультете российского вуза: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / И. Л. Мушарапова – Тула, 2000. – 18 с.

Баярко Н.В.

*асистент кафедри біології;
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Проблема екологічної освіти учнівської молоді є актуальною вже досить тривалий час. Необхідність прийняття невідкладних комплексних заходів продиктована реальною небезпекою, яка виникла у результаті зростаючого втручання людини у природне середовище і, як наслідок, загострення екологічної кризи. У цих умовах поліпшення якості освіти є одним із важливих засобів перебудови суспільства згідно з вимогами сталого розвитку.

Екологічна компетентність досліджувалася науковцями: С.П. Бондар, С.Ю. Головіна, Л.А. Кучер, К.В. Корсак, А.К. Маркова, В.Ю. Стрельніков, І.П. Ящук та ін. Основні підходи до формування екологічної компетентності учнів, сутність та структуру цього поняття визначено у працях О.О. Колонькової, В.В. Маршицької, Н.Ю. Олійник, О.Л. Пруцакової, Н.А. Пустовіт, Л.Д. Руденко, Л.М. Титаренко, С.В. Шмалей та ін.

Однак, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, єдиного підходу до визначення поняття екологічної компетентності немає. Так, на думку Н.Ю.Олійник, екологічна компетентність є інтегрованим результатом

навчальної діяльності, який формується передусім завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування і набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального і професійного циклів і, зокрема, спецкурсу інформаційних технологій [2, с. 15].

У своєму дослідженні Л.М. Титаренко екологічну компетентність розглядає як «здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професійної і побутової діяльності» [6, с. 9].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття «екологічна компетентність», зазначимо, що більшість авторів її трактують як підготовленість і здатність людини до практичного вирішення екологічних завдань, наявності в неї ряду особистісних якостей у поєднанні з необхідним запасом знань і умінь ефективно діяти у проблемних ситуаціях, що виникають у різних сферах діяльності, та знаходити правильні шляхи їх вирішення.

У системі неперервної екологічної освіти особливі зусилля варто спрямовувати на розробку і впровадження у навчально-виховний процес сучасних інноваційних технологій, спрямованих на формування: 1) системи екологічних знань учнів; 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності, що втілюються разом із знаннями в навичках та вміннях особистості; 3) досвіду творчої діяльності, втіленого в особливих інтелектуальних процесах; 4) досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, що є об'єктом чи засобом діяльності [5].

Саме окреслені проблеми спонукали до всебічного вивчення питання використання методу проектів як ефективного засобу формування готовності майбутніх учителів до розвитку екологічної компетентності учнів, активізації пізнавальної діяльності учнів та формування їхньої активної позиції у справі охорони природного середовища.

Погоджуємося з Н.О. Пустовіт, яка вважає проект однією з доцільно-перевіраних форм у навчальній і позанавчальній діяльності у змісті екологічної освіти. Його ефективність обумовлена основними характеристиками методу: орієнтованість на самостійну діяльність; можливість використання різноманітних методів, засобів, що ґрунтуються на інтеграції знань, умінь з різних галузей науки. Названі характеристики відображають провідні закономірності виховання: самостійність у прийнятті рішень; усвідомлення внутрішніх спонук, мотивів, які виступають регуляторами поведінки; міждисциплінарність, синтетичність змісту екології як науки [3, с. 41].

Наведемо для прикладу особистий досвід організації і впровадження проектної діяльності в навчальний процес школи. Студенти впроваджували цю технологію під час проходження педагогічної практики в школі. Так, наприклад, на базі закладу «Загальноосвітня школа № 32 I-III ступенів Вінницької Міської Ради» була створена постійно діюча система: школа – позашкільні установи – сім'я. Підтвердженням ефективності її діяльності стала активна участь школярів у різноманітних екологічних конкурсах, акціях,

науково-практичних конференціях, тренінгах тощо, які проходили за активної участі майбутніх педагогів. Учасниками експерименту виконувалася робота над проектом «Чисте довкілля – здорове майбутнє». Цей проект був довготривалим. Основними етапами проекту були: теоретичне дослідження екологічних проблем м. Вінниці та її околиць; проведення безпосередніх спостережень у природі під час проведення екскурсій; організація і здійснення практичної діяльності учнів щодо збереження видового різноманіття живих організмів та охорони екосистем рідного краю.

Для упередження виникнення стихійних сміттєзвалищ та збереження природних ландшафтів Вінницького району студентами педагогічного університету й школярами проводилася агітаційна робота серед населення смт. Стрижавка. Серед основних форм організації і проведення екологічних заходів можна назвати наступні:

- участь у насадженні алеї сосон на території Подільського зоопарку;
- прибирання території в районі Якушинецьких озер;
- виготовлення годівниць для зимуючих птахів;
- участь в просвітницькій діяльності (конкурсі волонтерських проектів «Служіння заради миру» та 2-му Всеукраїнському конкурсі благодійних проектів «Добро починається з тебе»; конкурсі агітбригад «Ми на варті довкілля»);
- упорядкування фото- і відеоматеріалів про видове різноманіття флори і фауни Вінниччини, про регіональні екологічні проблеми.

Для прикладу, творча група студентів та учнів працювала над проектом «Створення мобільного центру екологічної освіти і виховання (ЦЕОВ)» і стала переможцем у номінації «Проект року». Студентами й учнями активно здійснювалася робота над проектом «Охорона біологічного різноманіття природних комплексів околиць міста Вінниці». Результати роботи були представлені на Всеукраїнському форумі учнівської та студентської молоді «Дотик природи» у м. Києві.

Департаментом освіти Вінницької міської ради і Вінницької обласної громадської організації «Подільська агенція регіонального розвитку» за фінансування Фонду сприяння демократії Посольства США в Україні реалізовували проект «Зелена демократія». Учні школи, з якими активно працювали майбутні вчителі біології, пройшли відбірковий тур для участі у реалізації даного проекту. Результатом проведених тренінгів, семінарів навчальний заклад отримав методичні матеріали, інформаційний стенд та інші матеріали для функціонування «Еко-клубу».

Важливим чинником формування готовності майбутніх учителів до розвитку екологічної компетентності учнів є залучення їх під час педагогічної практики до підготовки учнів до участі у Всеукраїнській олімпіаді з екології. Одним з етапів її роботи є захист екологічного проекту. Впродовж 2011-2014 років були підготовлені й захищені проекти з таких тем: «Орнітофауна антропогенних ландшафтів м. Вінниці в осінньо-зимовий період»; «Біологічні особливості парнокопитних Вінниччини»; «Вищі водні рослини річки Південний Буг – біоіндикатори стану довкілля»; «Поширення бобра звичайного на території

Вінницької області»; «Моніторинг атмосферного повітря»; «Фенотипічний поліморфізм людських популяцій урбоєкосистеми» та інші.

Також студенти й учні долучилися до реалізації проекту «Екологічна стежина – для всіх» у рамках конкурсу малих грантів по соціальній мобілізації громад у Вінницькій області, організованого мережею громадських організацій, яка складається з Вінницького обласного комітету молодіжних організацій, ВОМГО «Наше Поділля» та ін. [1].

Отже, можна зробити *висновок*, що використання проектної технології під час педагогічних практик у школі сприяє: творчій співпраці викладачів, майбутніх вчителів та учнів; опануванню новими способами навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння екологічними знаннями та позитивно впливає на формування готовності майбутніх учителів до розвитку екологічної компетентності учнів.

Список використаних джерел:

1. Віртуальна екскурсія по екологічній стежині парку «Дружби народів». [Електронний ресурс]. Режим доступу: [<http://gromada.mybest.com.ua/news/item/id/325>]
2. Олійник Н. Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олійник Наталія Юріївна; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х., 2005. – 19 с.
3. Пустовіт Н. О. Концептуальні засади і стан екологічної освіти в Україні / Н. О. Пустовіт // Екологічні проблеми та перспективи їх вирішення в регіонах України: Матеріали виступів учасників міжнародної конференції та всеукраїнського екологічного ярмарку. – Черкаси, 2003. – С. 37-43.
4. Пустовіт Н. О. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н. О. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К., 2008. – 64 с.
5. Степанюк А. Формування в школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи / А. В. Степанюк // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 12-14.
6. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Титаренко Лариса Миколаївна; АПН України, Ін-т пробл. виховання. – К., 2007. – 20 с.

Бойчук А.П.

*старший викладач кафедри іноземних мов,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТУРИЗМУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ)

Туризм в Україні розвивається швидкими темпами. Попит на туристські послуги росте з року в рік, що вимагає від освіти створення сучасної конкурентоздатної системи підготовки кадрів для сфери туризму.

В українській системі професійної освіти практична підготовка залишається на недостатньо високому рівні, а система виробничого

навчання – малоефективна. Багато випускників туристичного профілю не можуть знайти роботу через брак практичного досвіду.

У зв'язку з цим, корисним є вивчення досвіду підготовки кадрів для туріндустрії в країнах, що вже мають розвинену та всесвітньо визнану систему туристичної освіти, таких як США, Швейцарія та інші держави Європи.

Праці багатьох українських вчених були присвячені вивченню зарубіжного досвіду професійної підготовки кадрів для галузі туризму. Так, В. Федорченко здійснив аналіз світових тенденцій розвитку туризму та підготовки фахівців у даній галузі у Великій Британії, Швейцарії, Франції, США та в інших країнах. Л. Кнодель досліджувала ситуацію з підготовкою кадрів у Німеччині та теоретико-практичні засади професійної підготовки фахівців сфери туризму у країнах ВТО. Праці В. Захарченко присвячені питанню підготовки фахівців для туріндустрії в Чехії. І. Петрова займалася питаннями підготовки кадрів для сфери дозвілля у зарубіжних країнах. Проблемами дослідження Л. Польової були особливості підготовки менеджерів туризму в Польщі. Л. Чорна охарактеризувала систему підготовки майбутніх фахівців з туризму в США. Проблематикою професійної освіти в Німеччині займалися такі іноземні вчені, як Н. Абашкіна, І. Акімова, О. Зверєва С. Романов, Д. Торопов, Г. Федотова, К. Хюфнер, О. Яковенко та ін.

Аналіз зарубіжного досвіду та впровадження прогресивних ідей зарубіжних країн в українські освітні програми свідчить про актуальність даної теми. Визнана на міжнародному рівні німецька дуальна система добре себе зарекомендувала, є стрижнем професійної підготовки фахівців та, як наслідок, рушій промислового прогресу країни. За визначеннями українських вчених поняття «дуальності» або «подвійності» розглядається як поділ відповідальності між професійною школою та підприємством у питанні професійного навчання молоді [2, с. 32].

Слід зазначити, що професійна туристська освіта Німеччини вважається однією з кращих в Європі, однак має свої особливості. Це пояснюється самою системою освіти в Німеччині, її структурою та організацією. Німеччина – високо розвинута промислова країна, тому система професійного навчання тут знаходиться теж на високому рівні. Крім того, держава зацікавлена у якісній підготовці професійних кадрів, про що говорять вкладення на розвиток німецької освіти.

Система освіти Німеччини складається зі шкільної, професійної та вищої. Після закінчення школи випускники мають можливість навчатися готельному, туристичному чи ресторанному бізнесу в наступних учбових закладах: Berufsfachschule – професійна спеціалізована школа (училище), Berufsschule – професійна школа (училище), Fachschule – спеціалізований професійний навчальний заклад (технікум, коледж), Gymnasium Oberstufe – рівень старших класів гімназії; Akademie – академія; Hochschule – вуз [4].

Німецька професійна освіта складається з трьох елементів:

- відома у всьому світі система дуальної професійної освіти;
- система професійної освіти на базі школи, яка створена та функціонує протягом останніх 40 років в якості альтернативи дуальній системі для підтримки вертикальної мобільності робітничого класу;

– так звана перехідна система, що означає професійну підготовку студентів до рівня, щоб бути готовими продовжити навчання в одній з двох інших систем освіти [5, с. 7].

Навчання в середніх професійних закладах освіти туристичного спрямування проводиться за напрямками: готельний бізнес, ресторанний бізнес та туризм.

Як зазначає Сакун Л.В., для будь-якої сфери туризму важливі наступні аспекти підготовки фахівців: фундаментальне навчання (знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчального плану спеціальності; технічне навчання (знання як робити), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації; особисті здібності, що відображають особисті якості фахівця [3, с. 32].

Отож, багаторічний досвід існування дуальної системи освіти Німеччини доводить переваги поєднання фундаментального та технічного навчання у підготовці фахівців туристичного профілю, сприяючи переходу до вищих навчальних закладах. Завдяки тісному співробітництву навчальних закладів з підприємствами туристичної, готельної та ресторанної сфери відкриваються широкі можливості для випускників, унаслідок чого відбувається створення нових робочих місць, підвищення рівня кваліфікації, неперервне оновлення кадрів, запровадження інноваційних ідей.

Проаналізувавши здобутки вчених із питань досліджуваної проблеми, можемо стверджувати, що професійна туристська освіта Німеччини в системі дуального навчання ставить за мету:

- дати загальну професійну туристську освіту;
- сформувати спеціальні знання, вміння та навички, необхідні для виконання кваліфікованої професійної діяльності в галузі туристичного, готельного та ресторанного бізнесу;
- сформувати необхідні професійні якості для роботи в сфері послуг середньої ланки;
- забезпечити отримання учнем досвіду роботи у туристичній галузі, затребуваного ринком праці в майбутній роботі [1].

З огляду на вищесказане, можна зробити висновки, що німецька модель професійної освіти успішно справляється із завданням практичної підготовки кадрів для туристичної галузі. Тому ретельне дослідження педагогічних умов формування компетентних фахівців туризму та їх професійної адаптації в рамках німецької дуальності сприятиме перенесенню досвіду Німеччини на нашу дійсність та позитивному вирішенню наявних проблем вітчизняної туристської освіти.

Таким чином, концепція активної участі підприємств в освітньому процесі на сучасному етапі є цілком реальною і перспективною як в масштабах всієї України, так і на регіональному рівні. Використання елементів німецьких стандартів освіти надасть можливість роботодавцям самим готувати кадри для своїх потреб, слідкувати за процесом навчання і, як наслідок, підвищить якість освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Кнодель Л. В. Система підготовки кадрів сфери туризму у Німеччині: [Монографія] / Л. В. Кнодель. – К.: Вид-во ФПУ, 2007. – 183 с.
2. Професійне навчання кваліфікованих робітників у країнах Євросоюзу: навч.-метод. посібник / [Ворначев А. О., Кравець Ю. І.]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 145 с.
3. Саун Л. В. Основні тенденції системи підготовки професійних кадрів у сфері туризму Німеччини / Л. В. Саун. // Наукові записки. – 2000. – № 1. – С. 287–305.
4. Факти про Німеччину [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/uk/>.
5. Spottl Georg; Windelband, Lars (2013): Innovations in Vocational Education and Training – a Successful Paradigm Shift within the Dual System in Germany. Bremen: Institut Technik und Bildung, 2013, 34 p.

Єрастова-Михалусь І.Б.*аспірант, викладач,**Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця***ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА ПАРАДИГМИ
ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ**

Ефективне формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки можливо за умови проектування цілісної педагогічної системи, при розробці якої необхідно дотримуватися певної наукової парадигми, що є гарантією отримання позитивних результатів педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності.

При розробці цілісної системи формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки вважаємо за доцільне спиратися на знаннєву, культурологічну, гуманістичну й гуманітарну парадигми.

Знаннєва парадигма складає основу професійної освіти, оскільки характеризується орієнтацією на засвоєння нових знань та пошук способів їх здобуття з метою пізнання світу і сутності самої людини. В межах цієї парадигми здійснюється актуалізація основних понять, термінів, визначень, без чого неможливе формування конкретної професійної якості. У рамках даної парадигми головною цінністю є наукові знання людини про навколишній світ, культуру, суспільство і людину, способи діяльності, механізми ефективного спілкування тощо. Її сутність складають теоретичні, методологічні та аксіологічні знання.

Культурологічна парадигма орієнтує освітній процес на висвітлення елементів культури, засобів навчання, поведінки, спілкування. Вона передбачає не тільки ознайомлення та засвоєння норм власної культури та культури представників інших країн але й загальнокультурний, соціальний і моральний розвиток особистості, формування власної культури, необхідної для здійснення професійних взаємовідносин між партнерами по бізнесу.

Використання культурологічної парадигми у навчальному процесі формування міжкультурної толерантності дає змогу реалізувати принцип «діалогу культур», оскільки для формування міжкультурної толерантності та встановлення ділових контактів з представниками інших культур необхідно володіти культурними нормами не тільки своєї країни, але й країни-партнера.

Гуманістична парадигма орієнтує освітній процес на всебічний розвиток цілісної особистості, її інтелектуальної, вольової та емоційної сфер. Особистісні якості магістрантів, їхні інтереси, потреби, цінності мають вирішальне значення в організації педагогічного процесу. На думку Т. Колбіної гуманізація освіти має на меті всебічний розвиток особистості, що означає єдність інтелектуального, загальнокультурного, соціально-морального і професійного аспектів. Головною цінністю гуманістичної парадигми є студент з його інтересами, здібностями й індивідуально-особистісними характеристиками [3, с. 155]. В гуманістичній парадигмі магістрант розглядається як повноправний суб'єкт навчального процесу, взаємодія між викладачем й тим, хто навчається будується на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків.

У центрі гуманітарної парадигми є людина у всій її цілісності, у всьому різноманітті її зв'язків і відносин з навколишнім світом [1, с. 7]. Головною характеристикою гуманітарної парадигми виступає діалогічність. Метою гуманітарної парадигми виступає розвиток того, що становить істинно людську сутність, в її співвіднесеності зі світом цінностей, культури, людських відносин [1, с. 7]. Гуманітарна парадигма означає визнання таких фактів, як цілісний характер педагогічних процесів і явищ, їх обумовленості внутрішніми закономірними причинами саморозвитку, необхідності сприяння розвитку людини.

Для реалізації зазначених вище парадигм як засад організації педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності необхідно спиратися на теоретичні основи які б могли їх конкретизувати для певної ситуації. Такою основою у педагогічному процесі формування міжкультурної толерантності є застосування особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання.

Сутність особистісно-орієнтованого підходу до навчання полягає у використанні сукупності методів, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності [4, с. 55]. Психолого-педагогічні та дидактичні основи особистісно-орієнтованого підходу розроблялися Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревською, О. Пехотою, С. Подмазіним, В. Серіковим, І. Якиманською та іншими. Головною ідеєю цього підходу є визнання унікальності кожної особистості, що виявляється у фізіологічних характеристиках, здібностях, емоційно-вольовій сфері, поведінці, мовленнєвій діяльності тощо, а також індивідуальність її розвитку та навчання. Відносини між тим, хто навчається та викладачем носять суб'єкт-суб'єктний характер, при цьому викладач має створити такі умови, за яких учень може навчатися, використовуючи власний потенціал та розвиваючись за власним навчальним напрямом.

Рушійними силами розвитку особистості є протиріччя, які їй необхідно долати [3]. Тому навчальну діяльність студентів слід організовувати таким чином, щоб вона була спрямована на усвідомлення ними цих протиріч та пошук шляхів їх подолання. Таким чином, при формуванні міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки виникає протиріччя пов'язане з потребою магістрантів в адаптації до умов ведення бізнесу з представниками інших культур та недостатнім рівнем сформованості у них такої професійно значущої особистісної якості, як міжкультурна толерантність. Тому навчальну діяльність магістрантів слід організовувати таким чином, щоб вона була спрямована на усвідомлення ними цих протиріч та пошук шляхів їх подолання. Такий педагогічний процес має ґрунтуватися, перш за все, на передачі знань щодо культурних особливостей інших країн, усвідомленні майбутніми магістрами взаємоповаги та важливості поважного ставлення до культурних традицій партнерів по бізнесу.

Основною тенденцією розвитку гуманітарних наук є інтеграція різних галузей знань. Використання міждисциплінарного підходу, що дозволяє перенос методів дослідження з однієї наукової дисципліни у іншу, сприяє формуванню необхідних вмінь та навичок майбутнього фахівця за допомогою змісту різних гуманітарних і фахових дисциплін. Також даний підхід дозволяє вирішити питання, пов'язане з обмеженою кількістю навчальних часів під час магістерської підготовки, що не дозволяє введення у навчальний план спецкурсу з міжкультурної толерантності. У зв'язку з цим оптимальним шляхом формування міжкультурної толерантності у процесі магістерської підготовки може бути інтеграція змісту дисциплін гуманітарного циклу («Філософія та діалог цивілізацій», «Соціальна відповідальність», «Глобальна економіка» тощо), а також проведення тренінгів, семінарів та ігор, що спрямовані на закріплення та розширення засвоєних знань, умінь та навичок.

Оскільки основною формою активності людини є діяльність, що забезпечує збереження і безперервний розвиток суспільства та є умовою буття людини [2, с. 48], у сучасній педагогічній науці провідним підходом до формування професійних якостей майбутніх фахівців є комунікативно-діяльнісний підхід. Основними принципами даного підходу є: урахування інтересів тих, хто навчається; суб'єкт-суб'єктні стосунки між магістрантами та викладачем; навчання через дію, через подолання труднощів; вільна творча робота та співпраця, що здійснюються на основі комунікативної діяльності.

Під час діяльності людина змінюється, через діяльність формується особистість, компетентність у певній сфері, вона є способом усунення протиріччя між потребами суспільства й окремого індивіда. Результатом будь-якої діяльності, що спрямована на досягнення основної мети, має стати задоволення потреби і усунення протиріч, які виникли. Навчальна діяльність є одним з найважливіших видів діяльності. В процесі її здійснення відбувається навчання, виховання, соціалізація і розвиток майбутніх магістрів з економіки.

Таким чином, застосування особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного та комунікативно-діялісного підходів, а також дотримання зазначених наукових парадигм як теоретичної основи формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки дає

можливість розробити педагогічну систему з відповідним змістовним наповненням її компонентів.

Список використаних джерел:

1. Введение в педагогику толерантности: учеб. пособие для ст-тов пед. ВУЗов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков; под. ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 80 с. (Серия «Гуманитарная педагогика». Вып. 9).
2. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
3. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект: моногр. / Т. В. Колбіна. – Х.: ВД Інжек, 2008. – 392 с.
4. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для ВУЗов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с. (Серия «Учебник нового века»).

Зельман Л.Н.

аспірант,

Львівський науково-практичний центр

Інституту професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Важливою умовою успішного розвитку професійно-технічної освіти є розвиток економіки, однак професійна освіта також може позитивно впливати на стан економіки, готуючи висококваліфікованих робітників, які спроможні вирішувати професійні проблеми на високому рівні.

Проблеми розвитку системи професійно-технічної освіти України відображені в працях С. Я. Батишева, Г. П. Васяновича, С. М. Вдович, Р. С. Гуревича, О. М. Коханка, І. Л. Лікарчука, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич та інших.

І. Л. Лікарчук визначив сутність поняття «система підготовки робітничих кадрів», яке, як вважає вчений, включає три складові:

- систему освітніх програм і державних освітніх стандартів для підготовки кваліфікованих робітників;

- мережу освітньо-виховних закладів різних типів, де реалізуються освітні програми;

- систему органів управління підготовкою робітничих кадрів та підпорядковані їм установи і підприємства [2, с. 12].

У 90-х рр. ХХ ст. відбулася модернізація й оптимізація ПТНЗ, здійснювалася орієнтація на потреби суспільства та ринку праці, що вимагало якісно підготовленого висококваліфікованого робітника. «Одна з основних цілей підготовки кваліфікованих фахівців – формування їх професійної компетентності, яка включає систему знань, умінь, навичок і здібностей, що дозволяють фахівцям кваліфіковано орієнтуватися у сфері професійної

діяльності, а також якість осіб, що надають їм можливість успішно вирішувати певний клас професійних завдань» [4, с. 135].

У незалежній Україні навчальні заклади стають конкурентоспроможними. Училища отримали ліцензії на підготовку нових, раніше не характерних для професійно-технічної освіти спеціальностей. Враховуючи зміни на ринку праці, в училищах відкрито такі нові професії: офіціант, бармен, буфетник та ін. Триває робота щодо підготовки робітничих кадрів з інтегрованих професій і спеціальностей. Збільшується кількість майбутніх працівників сфери обслуговування, які, поряд з основною професією, отримують дві та більше споріднених професій (швачка, кравець, закрійник; бармен, офіціант; кухар бармен та ін.), а це підвищує конкурентоспроможність і мобільність майбутніх фахівців на ринку праці. «Сучасна діяльність установ професійно-технічної освіти спрямована не тільки на задоволення цілком конкретних потреб суспільства і економіки у фахівцях середньої ланки, але і на освітні потреби особи» [4, с. 132].

За роки незалежності України зменшилися і мережа навчальних закладів, і кількість учнів. За даними Державної служби статистики, у 1991 р. функціонував 1251 державний ПТНЗ із контингентом учнів 648,4 тис. ; у 2012 р. – 972 ПТНЗ з контингентом учнів 423,3 тис.

За 23 роки (станом на 01.01.2014р.) сформована така мережа професійно-технічних навчальних закладів:

– державні ПТНЗ – 938 (ПТНЗ (МОН і ОДА) – 835 (з контингентом учнів майже 360 тис.); ПТНЗ в структурі ВНЗ та інших – 54 (з контингентом учнів майже 22 тис.); ПТНЗ в установах виконання покарань – 76 (з контингентом слухачів близько 9 тис.));

– недержавної форми власності – майже 1200 ПТНЗ (з контингентом учнів близько 100 тис.) [3].

На початку ХХІ ст. було прийнято ряд важливих законодавчих актів, які спрямовані для вдосконалення та розвитку системи професійно-технічної освіти. Згідно з найновішим Законом «Про освіту» (01.07.2014 р.), в Україні діють вищі навчальні заклади таких типів:

– університети (універсальні навчальні заклади);
 – інститути та академії (галузеві навчальні заклади);
 – коледжі (де готують спеціалістів до рівня молодшого бакалавра чи бакалавра).

Як зазначено в Законі, коледж – це галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям ступенів молодшого бакалавра та/або бакалавра, проводить наукові дослідження. Також коледж має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Всі відомості про коледж, що є структурним підрозділом університету, академії чи інституту, включаються до Єдиної державної електронної бази з питань освіти. Закон встановлює п'ять ступенів, підготовку яких здійснюють ВНЗ: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук [1]. Ступінь «спеціаліста» буде скасовано. Отримання ступеня бакалавра означатиме здобуття повної вищої освіти. Ступені

бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD) відповідають прийнятій у більшості країн Європи класифікації, що полегшить академічну мобільність українських студентів та науковців.

Отже, система професійно-технічної освіти незалежної України змінювалася відповідно до історичних умов. У зв'язку з сучасними вимогами ринку праці збільшилася кількість професій сфери обслуговування, училища відкрили нові професії. Для вдосконалення системи професійно-технічної освіти виходить ряд важливих законодавчих документів. Навчальні заклади приватної та державної форми власності здійснюють підготовку близько 400 тис. майбутніх кваліфікованих робітників. Професійно-технічна освіта на сучасному етапі продовжує змінюватися та розвиватися. У навчально-виховний процес професійно-технічних навчальних закладів активно впроваджуються інноваційно-освітні та інформаційно-комунікативні технології.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>
2. Лікарчук І. Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки): Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. / І. Л. Лікарчук; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 36 с.
3. Професійно-технічна освіта незалежної України у 1991-2013 роках: головні події, формування нормативно-правової бази, статистика: Матеріали Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article.jsessionid=78AFC9DA9146D4AC086B8B147A16571B?art_id=59227&cat_id=44731
4. Радіонова Н. М. Стан та перспективи розвитку системи професійної підготовки кваліфікованих робітників // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2013. – № 3 (56). – С. 130-137.

Клєба А.І.

викладач кафедри інформатики,

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Сучасний розвиток суспільства призводить до зміни парадигми педагогічної діяльності. Швидкі темпи розвитку економіки, виробництва, інформаційних технологій, трансформаційних суспільних та екологічних процесів, які впливають на розвиток до формування дитини, висуваючи перед нею більш нові потреби до виховання та навчання. У зв'язку з цим, сьогодні актуальним є питання удосконалення й підвищення ефективності дидактичної підготовки майбутнього вихователя, якому притаманні педагогічне мислення,

потреба в творчому підході до своєї діяльності, володіння сучасними інноваційними технологіями навчання, система ціннісних орієнтацій, поглядів.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити наступні тлумачення поняття «дидактична підготовка». Перш за все, мається на увазі організація та порядок вивчення педагогічних дисциплін, а також їх функціональне забезпечення, тривалість та послідовність перебігу. Процес дидактичної підготовки майбутнього вихователя обумовлений спільною діяльністю викладача (процес викладання) і студентів (учіння).

Значний внесок щодо вдосконалення процесу дидактичної підготовки на сучасному етапі належить В.І. Бондарю, яким були визначені шляхи підвищення ефективності дидактичної підготовки кадрів, обґрунтований системний підхід до аналізу методів навчання, розроблено ефективні технології навчання студентів дидактиці, запроваджено модульно-рейтингову технологію вивчення дидактики як навчальної дисципліни [1].

Дидактично підготовлений студент зможе ефективно організовувати майбутню педагогічно-виховну діяльність в цілому. Дидактична діяльність майбутнього вихователя базується на знаннях і вміннях проектувати, прогнозувати, конструювати, організовувати та об'єктивно аналізувати явища і процеси дидактичної дійсності, аналізувати явища і процеси дидактичної дійсності.

Не менш важливим є розуміння дидактичної підготовки як процесу, в основу якого покладена діяльність як психологічна категорія. Якщо розглядати дидактичну підготовку як процес з точки зору діяльнісного підходу, то логічно передбачити, що структура діяльності та її компоненти, розроблені А.Н. Леонтьєвим, є інваріантною по відношенню до педагогічної діяльності й дидактичної як її складової [2].

Під ціннісним ставленням майбутнього вихователя до дидактичної діяльності розуміли сукупність його дидактично ціннісних орієнтацій, обумовлених педагогічним світоглядом, що виявляється в реальних професійних діях, вчинках, що виконують роль регуляторів дидактичної діяльності.

Дидактична підготовка для формування інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя базується на застосуванні компетентнісного, комунікативного, синергетичного та трансактного підходів у навчанні студентів.

Компетентнісний підхід вносить певні зміни в сучасну дидактику. Наприклад, навчання в традиційному підході розглядається як процес передачі знань, умінь та навиків, соціального досвіду від старшого покоління до молодшого, а при компетентнісному підході – це процес надбання досвіду вирішення значимих практико-орієнтованих проблем й результатом є готовність до самостійних та відповідальних дій на наступному етапі.

У синергетичному підході майбутній вихователь повинен володіти мистецтвом розуміння. Розуміння завжди потребує реконструкцію особистого життєвого досвіду суб'єкта, у зв'язку з чим досвід постійно збагачується за рахунок придбання нових сенсів, постійно оживляється й актуалізується.

Трансактний підхід вихователя є вивченням, оцінкою та обліком комунікативних ситуацій у своїй професійній діяльності.

Психолого-педагогічна, інформаційно-комунікативна культура вихователя проявляється в розумінні ним процесу спілкування, чутливості до станів, проблем та потреб дітей, мистецтва ведення заняття, відповідальності. Оцінка комунікативних ситуацій залежить від визначення вихователем мети трансакції (кожна дитина повинна навчитися, зрозуміти...).

Вимоги до інформації обов'язково повинні співвідноситись з дидактичними вимогами до неї:

- адекватність: відповідність інформації віковим, індивідуальним особливостям дітей, рівню їх підготовки;

- структурованість інформації: дидактична обробка інформації здійснюється у відповідності з педагогічними цілями та завданнями навчання та виховання дітей дошкільного віку;

- об'єктивність інформації: навчальна інформація не повинна викривляти об'єктивного змісту об'єкта чи явища, що вивчають діти;

- повнота інформації: об'єм інформації, необхідний та достатній для розуміння дітьми вирішення задач навчання та виховання;

- доступність інформації: зміст інформації, її структура, об'єм та форма представлення повинні бути зрозумілими для дітей;

- своєчасність та неперервність інформації: інформація подається з урахуванням рівня підготовленості дітей до її сприймання, у відповідності з поставленими цілями навчання та виховання;

- релевантність: вихователь повинен не відволікатися у процесі пояснення теми, говорити по суті питання.

Дидактична підготовка для формування інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя також передбачає проектування інформаційно-комунікативної діяльності вихователя, яка направлена на формування здатності до співпраці в роботі над вирішенням дидактичних проблем, вміння працювати в групі.

Таким чином, дидактична підготовка для підготовки інформаційно-комунікативної культури майбутнього вихователя – це складне цілісне особистісно-діяльнісне утворення, яке ґрунтується на здатності студента шляхом чіткого усвідомлення власної мотиваційно-цільової сфери застосовувати систему загальнодидактичних знань, вмінь та навичок, розв'язуючи типові й творчі задачі дидактичної діяльності з урахуванням методичних особливостей спеціальних предметів, діагностувати і корегувати її результати.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Дидактика. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977. – 304 с.
3. Сласьонін В. А. та н. – М., 1997. – С. 186-211.

Кошелева Н.Г.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інженерної педагогіки та психології,
Українська інженерно-педагогічна академія*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність обраної теми обумовлена стрімкими змінами на вітчизняному ринку освітніх послуг, що відбуваються останнім часом, високою конкуренцією у сфері вищої педагогічної освіти та вимогами соціального замовлення щодо якості підготовки майбутніх інженерів-педагогів у ВНЗ. Усе більш очевидною стає необхідність зміни пріоритетів професійної підготовки фахівців у напрямі розвитку евристичного і творчого мислення та формування їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що дозволить їм у майбутньому досягати значних результатів у фаховій сфері.

Проте ефективне формування зазначеної готовності може бути реалізовано лише за умови розробки й запровадження в педагогічний процес інженерно-педагогічних ВНЗ цілісної дидактичної системи відповідної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, компонентами якої є мета, зміст, технології, форми і засоби навчання, методи контролю і корекції результатів навчання, діяльність викладання і навчання, дидактичні принципи та умови, особливості освітнього середовища [3, с. 16]. В основу системи підготовки має бути покладено в якості теоретичного підґрунтя модель готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, компонентами якої пропонуємо вважати наступні: психологічний (наявність мотивів, інтересів, цілей у сфері розробки та здійснення педагогічних інновацій); практичний (відповідні знання та вміння); креативний (у широкому сенсі – здатність до творчості і нестандартності); перспективний (спрямованість на вдосконалення власних інноваційних педагогічних знань і вмінь) та соціально-комунікативний (уміння здійснювати ефективну міжособистісну взаємодію в процесі інноваційної педагогічної діяльності). Поетапне формування досліджуваної готовності в майбутніх інженерів-педагогів вимагає проектування та застосування відповідної педагогічної технології, що обумовило тематичне спрямування нашої роботи.

Мета роботи – визначити особливості розробки педагогічної технології формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності під час їхньої підготовки у ВНЗ.

Питання, пов'язані з технологізацією навчального процесу, визначенням сутності, ознак, складових педагогічних технологій, вимог до них та з їх розробкою, розглядаються в наукових дослідженнях В. Беспалька, І. Волкова, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін. Проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів висвітлено в дослідженнях С.Я. Батишева,

Н.А. Борисенко, Н.О. Брюханової, Р.М. Горбатюка, Н.Г. Ничкало, О.Е. Коваленко, Г.В. Красильникової, В.В. Кулешової, М.І. Лазарева, Н.О. Романчук, І.В. Рижкової, В.П. Сухініна, В.А. Федорова, Л.В. Штефан, Т.В. Яковенко та ін. Незважаючи на це, у педагогічній практиці існують суперечності між соціальним запитом на інженера-педагога, здатного до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, та недостатнім рівнем сформованості відповідної готовності у випускників інженерно-педагогічних ВНЗ; між усвідомленням необхідності системного формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності у процесі їх підготовки у ВНЗ та недостатньою розробленістю відповідних педагогічних механізмів та ін., що вимагає подальших напрацювань у цій галузі.

У цілому, технологічний підхід є однією з провідних ознак сучасної діяльності людини в різних сферах. Термін «освітня (педагогічна) технологія» почав використовуватися спочатку в зарубіжній, потім у вітчизняній теорії освіти у сенсі підвищення ефективності процесу навчання, орієнтованого на максимально однозначно описаний конкретний результат.

Використання технологічного підходу в освіті дозволяє реалізувати її цілі на різних рівнях на діяльній основі, що є актуальним освітнім завданням, оскільки головна мета навчання майбутніх фахівців – формування в них умінь діяти із заданими якостями. З цією метою коротко розглянемо сутність *теорії поетапного формування розумових дій* (автор – видатний російський психолог П.Я. Гальперін) як однієї з методологічних засад сучасної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. В основу теорії покладено психологічне вчення про інтеріоризацію – процес перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню, психічну діяльність людини. Сама теорія становить детально розроблену систему положень про механізми та умови складних багатопланових змін, пов'язаних з утворенням у людини нових образів, дій та понять. Така система психологічних умов складається з чотирьох компонентів [1, с. 18]:

- 1) формування адекватної мотивації засвоєння дії та її здійснення;
- 2) забезпечення повноцінного орієнтування та виконання дії, що засвоюється;
- 3) формування бажаних якостей дії;
- 4) перенос дії в ідеальний (розумовий) план.

Відповідно, у діяльності, що виконується, П.Я. Гальперін виокремлював три сторони: орієнтувальну, виконавчу, контрольну. Оскільки будь-яка діяльність викликана певним мотивом, дослідник рекомендував урахувати ще один етап – формування в суб'єктів діяльності відповідної мотивації [4].

Виходячи із зазначеного, педагогічна технологія формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної фахової діяльності, з нашої точки зору, має забезпечувати:

- 1) формування позитивного ставлення майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, *мотивації* студентів щодо ознайомлення з її теорією і технологією, розвитку відповідних власних знань та вмінь;
- 2) засвоєння студентами схем *орієнтованих основ* здійснення інноваційної педагогічної діяльності, вирішення педагогічних завдань інноваційного

змісту; формування знань щодо застосування евристичних способів вирішення нестандартних завдань і т.ін.;

3) формування в майбутніх інженерів-педагогів усіх практичних, зокрема й організаційних умінь, необхідних для успішної інноваційної педагогічної діяльності, зокрема: проектувати і реалізовувати інноваційні технології навчання й виховання; створювати інноваційні навчальні завдання та застосовувати евристичні методи для їх розв'язання; розробляти і здійснювати організаційно-виховні заходи, які ведуть до успішного вирішення проблемних педагогічних ситуацій шляхом неординарного підходу; використовувати методи активного навчання та нестандартні форми уроків; займатися науково-педагогічними дослідженнями та впроваджувати їх результати в практику педагогічної діяльності і т.ін. І.М. Дичківська у [2, с. 177] зазначає також, що «підготовлений до інноваційної професійної діяльності педагог має такі професійні й особистісні якості: ... уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання; здатність вибудовувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до дітей, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності; ... володіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання» тощо;

4) формування дій на ідеальному (розумовому) рівні, що містить фазу *самоконтролю* з боку майбутніх інженерів-педагогів (самостереження за ходом проектування й реалізації під час педагогічної практики навчальних завдань інноваційного змісту, самоаналіз результатів і, за необхідності, самокоректування орієнтувальної та виконавчої складових цієї діяльності) та підсумковий *контроль* з боку викладача (наприклад, керівника практики від ВНЗ) (з метою виявлення рівня сформованості показників готовності майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності).

Таким чином, реалізація системи підготовки майбутніх інженерів-педагогів до інноваційної педагогічної діяльності має бути здійснена на матеріалі дисциплін різних циклів навчального плану поетапно наступним чином: 1 етап – мотиваційно-пізнавальний; 2 етап – діяльнісний; 3 етап – контрольньо-результативний. Кожен етап передбачає використання відповідних методів, форм і засобів навчання з наданням переваги сучасним педагогічним технологіям (методам активного навчання). Детальна розробка педагогічних умов формування досліджуваної готовності та дидактичних складників відповідної педагогічної технології є напрямом подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учеб. пособие / П. Я. Гальперин. – М.: КДУ, 2006. – 327 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).
3. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Стрельніков. – К., 2007. – 42 с.

4. Теория поэтапного формирования умственных действий и дидактическая модель (П. Я. Гальперин) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://histories.ucoz.ru/publ/teorija_poehtapnogo_formirovanija_umstvennykh_dejstvij_p_ja_galperin/1-1-0-19

Масліч С.В.

аспірант,

Інститут професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ДПТНЗ «ВІННИЦЬКЕ ВИЩЕ ПРОФЕСІЙНЕ УЧИЛИЩЕ СФЕРИ ПОСЛУГ»

Стрімкий розвиток сучасного життя висуває перед професійною освітою принципово нові завдання. Навчальний заклад в умовах конкуренції, щоб задовольнити вимоги ринкової економіки, повинен при наданні освітніх послуг подбати про рівень підготовки свого фахівця, який буде оцінюватися за якістю його знань (повнота, глибина, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість, конкретність).

На сьогоднішній день як для викладачів, так і учнів професійно-технічних навчальних закладів є необхідні освітні ресурси, які б сприяли формуванню професійних навичок, підвищенню їх фахового рівня. Зауважимо, що процес засвоєння учнями знань – це складна аналітико-синтетична діяльність, яка вимагає швидкого опрацювання інформації.

Педагогічний колектив Вінницького вищого професійного училища сфери послуг бере активну участь у створенні єдиного освітнього інформаційного середовища. Викладачами та майстрами виробничого навчання створюються сайти та блоги, які не тільки вміщують інформацію для учнів, а й передбачають інтерактивне спілкування з колегами та соціальними партнерами. Посилання на блоги розміщено на сайті училища, що дає можливість зручного доступу до навчальних та методичних матеріалів педагогічних працівників училища.

Цікавим етапом впровадження інноваційних технологій у навчальному закладі є створення віртуальних навчально-тренувальних фірм. Дану роботу започатковано у рамках Марафону педагогічних ідей, що проводиться за ініціативи навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Вінницькій області.

Навчально-тренувальні фірми функціонують за напрямками професійної підготовки. Для кожної навчально-тренувальної фірми розроблено окремі Інтернет-платформи, на базі яких відбувається аналітичне опрацювання інформації з метою розвитку підприємницької культури, професійного консультування, можливості на відстані контактувати із учасниками проекту.

Так викладачами та майстрами виробничого навчання, які працюють у групах агентів з організації туризму, розпочато роботу по створенню віртуальної туристичної агенції «Фата моргана» [2]. У рамках даного проекту створено сайт навчальної туристичної фірми, який має освітню мету як для учнів, так і для педагогічних працівників.

Завдяки інтерактивному спілкуванню відбувається співпраця з вищими, загальноосвітніми, професійно-технічними та спеціальними навчальними закладами туристичного профілю, органами студентського і учнівського самоврядування, громадськими організаціями і творчими спілками. Практичним результатом роботи віртуальної туристичної агенції є спільно розроблені викладачами й учнями туристичні маршрути та комплекс віртуальних екскурсій по Вінниці та Вінницькій області, які використовується для проведення екскурсій відділом у справах молоді та туризму Вінницької міської ради.

Іншим напрямом організації віртуальних навчально-тренувальних фірм є Клуб підприємництва «Власна справа», який створено з метою:

- озвитку у викладачів та учнів підприємницької культури, що є досить важливим в умовах ринкової економіки;
- розвитку компетентностей, необхідних для досягнення успіху в бізнесі або професійній кар'єрі;
- обміну досвідом із впровадження до навчальної практики діяльності, пов'язаної з розвитком професійної активності і підприємництва.

На сьогоднішній день у роботі клубу беруть участь учні I-III курсів у кількості 56 чоловік, які навчаються за інтегрованими професіями: «Агент з організації туризму. Адміністратор», «Кухар. Кондитер», «Бармен. Офіціант», «Майстер ресторанного обслуговування», «Перукар (перукар-модельєр). Манікюрник».

Електронні ресурси Клубу підприємництва вміщують не тільки навчальні матеріали для учнів, а й методичні матеріали для викладачів, майстрів виробничого навчання, психолога [1].

На сьогоднішній день у навчальному закладі ведеться цілеспрямована робота по впровадженню віртуальних ресурсів для усіх напрямів підготовки. Окрім вищезазначених створено:

- віртуальну навчально-тренувальну фірму «Ресторан моєї мрії»;
- віртуальну дизайн-студію «Твій стиль» з розробки і виготовлення колекцій одягу.

З досвіду впровадження даних технологій у навчальному закладі зазначимо, що практичним результатом є не тільки формування професійних якостей фахівця в умовах, наближених до реальних, а й обмін інформацією між педагогічними працівниками, удосконалення їх фахової майстерності в умовах цілісної системи професійної підготовки майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Клуб підприємництва «Власна справа» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vvpusp19.blogspot.com/>
2. Фата-Моргана [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://fatamorganavpu.at.ua/>

Поліщук О.А.

здобувач,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

**ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАННОСТІ
ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИЩОГО АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ**

Правова компетентність є важливою особистісною якістю, що потребує її формування, розвитку, вдосконалення. Для здійснення цих процесів необхідно діагностувати наявний її рівень у майбутніх фахівців. З цією метою проводився діагностичний зріз серед студентів – майбутніх менеджерів із застосуванням таких методів: анкетування, опитування, інтерв'ювання, спостереження, бесіди. З метою об'єктивної оцінки результатів експерименту всі матеріали дослідження шифрувалися.

Діагностичні зрізи здійснювалися протягом усього періоду дослідження, проте найбільше значення для нас мали результати вихідної (на початку дослідження) і заключної діагностики, завдяки якій визначалася правильність наших пошукових зусиль, а також ефективність запропонованої методики формування правової компетентності у майбутніх менеджерів.

Діагностика мотиваційного компонента правової компетентності майбутнього менеджера здійснювалася за допомогою комплексу анкет, що були представлені у роботі С. В. Діканової [1], а також спостережень, бесід, опитувань.

Важливим завданням дослідження було виявлення мотивів, цілей, якими керуються студенти, організовуючи свою правову діяльність. Саме ці чинники є визначальними при виборі певного стилю, поведінки, діяльності. Було запропоновано відмітити найбільш значущу для них мету серед одинадцяти варіантів цифрою 1, менш значущу – цифрою 2 і так далі.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає осмислення загальних цілей освіти за умов її варіативності, необхідність змін у підходах і механізмах змісту та стандартах освіти.

Компетентнісний підхід в освіті значно ширший, ніж підхід з позицій предметних знань, умінь, навичок і включає в себе широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, націлені на творчість, дію, виконання, практичний результат [2].

Компетентність – індивідуальна характеристика людини, яка визначається поєднанням психічних якостей, психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. Оцінювання чи вимірювання кінцевого результату праці – єдиний науковий спосіб міркування про компетентність. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано міркувати про цю сферу й ефективно діяти в ній [3].

Поняття компетентності ширше, ніж поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі; поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від освітньо-культурної ситуації. Щодо кожної ситуації компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають: ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні та культуровідповідні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; загальногалузеві компетентності – компетентності, які формуються особистістю упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі, а також уміння застосовувати їх на практиці для розв'язання індивідуальних та соціальних проблем; предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета.

Ключові компетентності включають: навчальну компетентність (інтелектуальний розвиток особистості та здатність навчатися упродовж усього життя); культурну компетентність (здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними та загальнолюдськими духовними цінностями); громадянську компетентність (здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби людини і громадянина своєї держави і суспільства); соціальну компетентність (володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства); підприємницьку компетентність (володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати власну трудову й підприємницьку діяльність).

Усі ключові компетенції мають такі характерні ознаки: багатофункціональність, надпредметність, міждисциплінарність та потребують значного інтелектуального розвитку.

Будь-які ключові компетентності формуються на основі предметних та загальнопредметних компетентностей. Процес інтеграції, взаємодії, доповнення одних компетентностей іншими створюють загальнопредметні компетентності. А вони, у свою чергу, є базовою основою для формування цілісної системи ключових компетентностей.

Цей процес можна уявити в такій послідовності: набуття психолого-педагогічних та правових знань і вмінь у межах окремих навчальних дисциплін; встановлення взаємозв'язків між окремими темами кожної дисципліни; взаємозв'язок знань і вмінь з різних дисциплін; взаємозв'язок правових знань із реальними проблемами навколишнього середовища і пов'язаних із ними проблемами (міжпредметні правові компетентності); структурування та систематизація інтегрованих знань і вмінь, тобто встановлення віддалених взаємозв'язків між окремими поняттями, об'єднання їх у певну систему (ключові правові компетентності).

Отже, правова компетентність менеджера – це особливий тип організації набутих правових компетентностей, які необхідні для професійної діяльності. Правова компетентність включає в себе: знання, пізнавальні та практичні навички, стосунки, емоційне ставлення, систему цінностей, етику, мотивацію.

Із наведеного зрозуміло, що ключові компетентності можливо сформувати тільки на основі предметних. Вони повинні містити не лише пізнавальну і операційну складові, але й мотиваційну та соціальну. У професійно-педагогічній підготовці повинна враховуватися професіоналізація правових знань та вмінь, тобто вони повинні бути підпорядковані головному напрямку – формуванню полікультурної компетентності майбутнього менеджера.

Формування фахівця вимагає проектування навчально-виховної діяльності, процесу формування індивідуального становлення та розвитку правових компетентностей у майбутнього менеджера. На нашу думку, правові компетентності можна віднести до ключових компетентностей. Будь-які ключові компетентності формуються на основі предметних та загальнопредметних компетентностей. Процес інтеграції, взаємодії, доповнення одних компетентностей іншими створюють загальнопредметні компетентності. А вони, у свою чергу, є базовою основою для формування цілісної системи ключових компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Диканова С. В. Формирование у будущего специалиста компетентности в сфере личностного самосовершенствования / Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград: ВГПУ, 2007. – № 1. – С. 32–36.
2. Лісова С. В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 34–53.
3. Коберник О. М. Компетентнісний підхід в технологічній освіті: Зб. наук. праць ТДПУ. – Тернопіль: ТДПУ, 2007. – С. 31–39.

Сидорук А.В.

*викладач кафедри туризму,
Запорізький національний університет*

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Критичний рівень здоров'я, фізичної підготовленості й фізичного розвитку дітей та молоді є наслідком зниження їхньої рухової активності у режимі дня при зростаючому статичному та психоемоційному напруженні процесу навчання, впровадження інноваційних комп'ютерних технологій у повсякденний побут, і несприятливих екологічних умов навколишнього середовища. Національні інтереси потребують нагального вжиття ефективних заходів для розв'язання соціально значущої проблеми запобігання захворюваності шляхом зміцнення здоров'я дітей як найвищої соціальної

цінності. На всіх етапах виховання особливим є професійне становлення важливих якостей фахівця, які направлені на виявлення та розв'язання актуальних проблем фізичного виховання. Особливо актуальною стає професійна підготовка організаторів і анімаційних працівників масової оздоровчої фізичної культури. Це пояснюється тим, що на даний момент спостерігається дуже низький рівень здоров'я дітей та погіршуються умови для відпочинку й дозвілля, фізичного розвитку дорослих і дітей.

Підготовка спеціалістів в області анімаційної діяльності для залучення дітей до занять фізичною культурою і спортом є соціально необхідною й актуальною проблемою сучасного стану. Це зумовлено тим, що для організації процесу фізичного виховання з дітьми, які мають різний рівень підготовки та різні медичні групи уроки фізичної культури повинні передбачати різноманітні форми та методи роботи, організацію різноманітних фізкультурно-оздоровчих, спортивних заходів, дозвілля з застосуванням активних форм.

Розглянемо методику визначення рівня підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності.

Оцінка рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до використання анімаційної діяльності в загальноосвітній школі здійснювалась на основі комплексного показника підготовки. Застосування комплексного показника дає можливість узагальнити розподіл студентів за рівнями підготовки до застосування анімаційної діяльності в загальноосвітній школі: високим, достатнім, середнім та низьким.

Основу методики визначення комплексного показника рівня сформованості готовності майбутніх учителів до анімаційної діяльності в загальноосвітній школі ($K_{ПД}$) складала методика Л.І. Даниленко [2].

Для визначення комплексного показника ($K_{ПД}$) рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності в загальноосвітній школі необхідно знайти середнє арифметичне значення між показниками його компонентів за формулою:

$$K_{ПД} = \frac{МЦ + КЗ + ДТ + РО}{4}$$

де $K_{ПД}$ – комплексний показник рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності;

$МЦ$ – мотиваційно-цільовий компонент показника рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності;

$КЗ$ – когнітивно-змістовий компонент показника рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності;

$ДТ$ – діяльнісно-творчий компонент показника рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності;

$РО$ – рефлексивно-оцінний компонент показника рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності.

**Технологія розрахунку комплексного показника рівня сформованості
готовності майбутніх фахівців до анімаційної діяльності
в загальноосвітній школі**

| Компоненти | Критерії | Діагностичний інструментарій |
|--|---------------------|---|
| Мотиваційно-цільовий МЦ $MC = \frac{\sum_{i=1}^n C_i}{n}$ | Ціннісний Ц | 1. Методика дослідження потреби у досягненні мети Ю. М. Орлова (Ц ₁). 2. Опитувальник «Мотивація до анімаційної діяльності» (Ц ₂). 3. Опитувальник «Ціннісні орієнтації у сфері вільного часу й анімації» (Ц ₃). |
| Когнітивно-змістовий КЗ $KZ = \frac{\sum_{i=1}^n On_i}{n}$ | Операційний Оп | 1. Діагностування майбутніх фахівців щодо рівня засвоєння базових понять у сфері анімації (Оп ₁). 2. Діагностування майбутніх фахівців щодо рівня засвоєння основних аспектів організації анімаційної діяльності (Оп ₂). 3. Карта самоаналізу наявності знань і вмінь з основ анімаційної діяльності. (Оп ₃). |
| Діяльнісно-творчий ДТ $DT = \frac{\sum_{i=1}^n Oc_i}{n}$ | Особистісний Ос | 1. Методика самодіагностування наполегливості, розроблена Є.П. Ільїним, Є.К. Фешенком (Ос ₁). 2. Опитувальник «Схильність до анімаційної діяльності» (Ос ₂). 3. Опитувальник «Вивчення комунікативних (Ос ₃) і організаторських здібностей» (Ос ₄). |
| Рефлексивно-оцінний РО $PO = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n}$ | Результативний Р | Методика визначення рівнів самооцінки (Р ₁); суб'єктивного контролю (Р ₂); самоменджменту (Р ₃) |
| Комплексний показник сформованості готовності майбутніх фахівців до анімаційної діяльності в загальноосвітній школі ($K_{ПАД}$) $K_{ПАД} = \frac{MC + KZ + DT + PO}{4}$ | | |

Для визначення істотності відмінностей між показниками застосовується коефіцієнт достовірності (t), який визначається за формулою:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{\sqrt{m_x^2 + m_y^2}},$$

де t – коефіцієнт достовірності;

\bar{X} – середня арифметична вибірки X ;

\bar{Y} – середня арифметична вибірки Y ;

m_x – помилка середньої арифметичної величини вибірки X ;

m_y – помилка середньої арифметичної величини вибірки Y .

Оцінка якісного росту рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності здійснюється за допомогою непараметричного критерію «хі-квадрат» Пірсона χ^2 . Вибір даного критерію обґрунтовується тим, що цей метод оцінки результатів дозволяє не розглядати аналізований статистичний розподіл як функцію й не припускає попереднє обчислення параметрів розподілу. Тому його застосування до порядкових критеріїв, якими є виокремленні рівні сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури, дозволяє з достатнім ступенем вірогідності робити висновки щодо результатів експериментального дослідження.

Критерій Пірсона визначається за формулою:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f - f')^2}{f'}$$

де χ^2 – критерій Пірсона;

f – фактичні частоти розподілу;

f' – очікувані частоти розподілу.

Отримане значення χ^2 порівнюється з табличним, значення якого обирали згідно із ступенем свободи і рівнем значущості [1].

Відомо, що достовірність результатів експерименту залежить від якості вимірювання емпіричних даних, одержаних під час дослідження, а також від коректності теоретичних висновків, зроблених на підставі цих даних.

У межах нашого дослідження рівня сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності для найбільш об'єктивної характеристики якості вимірювання й інтерпретації емпіричних даних було використано критерій надійності інформації.

За В.І. Паніотто, Г.І. Саганенко, В.А. Ядовим, показниками критерію надійності можуть бути визначені: обґрунтованість інформації – відсутність теоретичних помилок у вимірюванні; репрезентативність інформації – відсутність помилок відбору одиниць дослідження; усталеність інформації – відсутність випадкових помилок вимірювання; правильність і точність інформації – відсутність систематичних помилок вимірювання.

Згідно з цими показниками, були сформовані завдання даного етапу експерименту: обґрунтованість інформації – визначити критерії оцінювання; показники рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності; правильність і точність інформації – визначити рівні сформованості готовності майбутніх фахівців фізичної культури до анімаційної діяльності та обґрунтувати статистичні показники; репрезентативність інформації – визначити необхідний обсяг вибірки;

усталеність інформації – визначити терміни проведення діагностичних зрізів [3; 4; 5].

Список використаних джерел:

1. Горкавий В. К. Математична статистика: навч. посіб. / В. К. Горкавий, В. В. Ярова. – К.: Професіонал, 2004. – 384 с.
2. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент: навч. посіб. / Л. І. Даниленко. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – (Психологічний інструментарій).
3. Паниотто В. И. Качество социологической информации: (Методы оценки и процедуры обеспечения) / Владимир Ильич Паниотто. – К.: Наук. думка, 1986. – 206, [1] с.
4. Саганенко Г. И. Надежность результатов социологического исследования / Галина Иосифовна Саганенко. – Ленинград: Наука, 1983. – 189 с.
5. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов; отв. ред. В. Н. Иванов. – М.: Наука, 1987. – 245, [3] с.

Соляр Л.В.

методист коледжу;

Бережна Г.М.

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист;

Кордонська А.В.

*голова циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, старший викладач;*

Соляр А.П.

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист;
Могилів-Подільський технолого-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСНОВНИХ НАПРЯМКІВ КОНЦЕПЦІЇ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Патріотичне виховання – це систематична і цілеспрямована діяльність з формування високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків по захисту інтересів Батьківщини. Воно спрямоване на формування і розвиток особистості, що має якості громадянина – патріота Батьківщини.

Національно-патріотичне виховання студентів Могилів-Подільського технолого-економічного коледжу Вінницького НАУ – це взаємодія студентів і викладачів, спрямована на становлення майбутнього висококваліфікованого фахівця, громадянина демократичної держави, того, що діє на основі Конституції України, орієнтованого на ідеали служіння Батьківщині й людині, на повагу до всіх народів, що населяють Україну та інші країни.

Основна мета виховного процесу в коледжі – формувати особистість, наділену громадянською відповідальністю, національною самосвідомістю,

високими духовними цінностями, родинними і патріотичними почуттями; створювати умови для розвитку творчо обдарованої молоді, її індивідуальних якостей, набуття за час навчання молодою людиною соціального досвіду. Виховний процес відбувається як через інформаційно-просвітницькі виховні години, зустрічі з цікавими людьми, так і через залучення студентів у гуртки художньої самодіяльності, клуби за інтересами, музей Бойової слави, бібліотеку, спортивні секції, органи студентського самоврядування. Саме через них розвивається художньо-естетична культура, формується національна та громадянська свідомість, реалізуються творчі можливості студента.

Питання патріотичного виховання хвилювало літописців, державних і громадських діячів, письменників: Нестора Літописця, Ярослава Мудрого, Іларіона, Володимира Мономаха, П. Орлика, Ф. Прокоповича, Г. Сковороду, Т. Шевченка, П. Куліша, Д. Чижевського, Лесю Українку, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка, С. Рудницького. Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості знайшли своє відображення у працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенко, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. А. Макаренко, В. Сухомлинський радили прищеплювати молоді високі почуття вірності й відданості Батьківщині, пошани до її трудівників. Психологічні засади патріотичного виховання досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Петровський, І. Синиця, П. Якобсон. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин.

Викладачами навчального закладу звертається увага на посилення актуалізації та підвищення мотивації вивчення студентами дисциплін гуманітарного блоку: історії України, української мови та літератури, краєзнавства, соціології, культурології. Саме ці дисципліни сприяють формуванню у студентської молоді цілісного розуміння таких засадничих принципів патріотичного виховання як відданість рідній Вітчизні, гордість за її соціокультурні та історичні здобутки.

Програма з історії України передбачає виховання в студентів особистісних рис громадянина України, загальнолюдських духовних ціннісних орієнтацій, сприйняття ідей гуманізму та демократизму, патріотизму, взаєморозуміння між народами на основі особистісного усвідомлення досвіду історії. На заняттях історії викладачі чітко окреслюють навчально-виховну мету – плекати національну особистість, яка щиро сповідує високі ідеали національного відродження і працює для процвітання України. Вже з перших занять звертається увага на значення Київської Русі, Галицько-Волинської держави, Української козацької держави – Гетьманщини, Української Народної Республіки, Західноукраїнської Народної Республіки для майбутніх поколінь. Практично всі теми з історії України можна використати для виховання національної свідомості молодого покоління. Але є такі, які справедливо можна назвати уроками громадянства, українства. Серед таких: теми присвячені національно-визвольній війні

Б. Хмельницького, українській революції 1917-1920 рр., діяльності шістдесятників та дисидентів, національно-визвольному руху часів перебудови, здобуттю Україною незалежності та ін. Пізнаючи свій народ, студенти пізнають самих себе, оцінюють себе як частину народу, у них формується почуття обов'язку і відповідальності перед Батьківщиною. Велике значення на заняттях історії мають героїчні подвиги особистостей, які стали патріотичною гордістю українського народу. Важливим є висвітлення правдивої історії українського народу, повернення до культурних надбань, відкриття наново призабутих пам'яток нашої спадщини, повернення імен видатних українських вчених, художників, композиторів, видатних політиків.

Виховання патріотизму та національної самосвідомості відбувається також на заняттях української мови та літератури. Рідна мова – кров національної культури, її титульна сторінка. Кожній людині незалежно від її волі властива схильність до своєї рідної мови. Твори української літератури є надзвичайно ефективним засобом патріотичного виховання студентів. Вагомих результатів викладачі-словесники досягають у формуванні патріотичної вихованості, адже мають продуману систему роботи із студентами у процесі вивчення поетичних, прозових і драматичних творів художньої літератури. Створена й апробована система роботи з питань патріотичного виховання під час вивчення творів М. Старицького, І. Франка, В. Стефаника, Лесі Українки, Олександра Олеса, В. Винниченка, Миколи Хвильового, М. Куліша, І. Багряного, О. Довженка, В. Симоненка, О. Гончара, Г. Тютюнника, П. Загребельного, І. Драча, Л. Костенко, В. Стуса та інших письменників передбачає виховання любові до Батьківщини, рідної мови, історії та культури, почуття національної самосвідомості, господаря власної землі, повагу до славних синів і дочок України. Багатий ідейно-тематичний зміст запропонованих програмою художніх творів реалізовує мету національного виховання в широкому обсязі.

Знати і шанувати історію рідного народу, відроджувати і примножувати його славні традиції стало визначальним напрямком не лише навчальної-освітньої діяльності викладачів, а й усієї позаурочної та виховної роботи викладацького колективу.

А в позаурочний час для організації змістовного відпочинку та дозвілля студентів, проведення виховних заходів, круглих столів, зустрічей із відомими земляками, вечорів читання поезії.

Значна увага в коледжі приділяється організації та проведенню цілої низки заходів Національно-патріотичної спрямованості, які відіграють важливу роль у виробленні в студентській молоді суспільно значущої мети – побудови громадянського суспільства та правової незалежної Української держави. Серед них: цикл лекцій: «Мова – найбільше духовне багатство народу», «Моя Батьківщина – найрідніший у світі куточок», «Я – громадянин України»; інформаційні години: «Про що пишуть газети», «Калейдоскоп подій», «Новини одним абзацом», «Спортивні новини», «Актуальні новини», «У світі цікавого», «Світ навколо нас»; години національного виховання: «Я, родина, Україна», «Козацькому роду – нема переводу»; благодійний ярмарок для збору коштів учасникам АТО; проведення Дня української вишиванки;

виховні години на теми: «Мій край – моя історія жива», «Звичаї, побут, традиції мого народу»; диспут «Сенс нашого життя»; урок державності «Спадщина попередніх поколінь»; година спілкування «Думай по-українськи»; вечір до Дня захисника України «Золоті дзвони Покрови»; літературно-музична композиція «Славимо захисників своїх» (до 9 травня); покладання квітів до обелісків «Пам'ятаємо, сумуємо, шануємо..»; усний журнал «Неписані народні правила»; зустріч з ветеранами праці, політичними діячами, письменниками; організація виставок художніх творів, творів мистецтва, наукових праць, присвячених видатним сторінкам історії України; поповнення Кімнати Бойової слави новими експонатами сучасної історії; виховна година «Чорнобиль: чи просто екологічна катастрофа?!»; година духовності «Горять свічки в людських долонях жовті й білі» (до Дня голодомору і політичних репресій); виховна година до Дня соборності «Моя єдина соборна Україна!».

Студенти впродовж навчання у коледжі усвідомлюють свою приналежність до українського народу, проймаються почуттями поваги до національної історії культури, традицій, звичаїв. Молодь, оволодівши українською мовою, поглиблює знання іноземних мов, толерантно ставиться до етнічних груп і національних меншостей, які проживають на території України. У коледжі звертається увага на дієвому служінні Батьківщині, що передбачає не тільки визнання поваги і любові до всього рідного, а й готовність самовіддано працювати в ім'я і на благо України. Визначений зміст патріотичного виховання реалізуються у ході проведення цілої низки культурно-просвітницьких заходів, заходів з відзначення державних і пам'ятних дат.

Список використаних джерел:

1. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих начальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Концепція національного національно-патріотичного виховання дітей та молоді. – К., 2015.
3. Кухаренко П. М., Резнікова О. О. Формування громадської позиції сучасної молоді // Україна на зламі тисячоліть – 20 років незалежності (1991-2011): зб. наук. пр. / Редкол.: Кобець А.С. (відп. ред. та ін.) – Д.: Видавництво «Придніпров'я», 2011. – Вип. 3. – С. 169-174.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – 3-тє вид., перероб і доп. – Тернопіль: Навчальна книга- Богдан, 2007. – 232 с.

Фоменко Т.М.

*викладач кафедри іноземних мов,
Сумський національний аграрний університет*

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В АГРАРНИХ ВНЗ

Євроінтеграція України, стрімкий розвиток міжнародних зв'язків в економічній, науково-технічній, аграрній, освітній та інших сферах вимагають підготовки нового типу випускника ВНЗ. Умови ринку праці спонукають роботодавців віддавати перевагу фахівцям, які володіють не лише найсучаснішим професійним досвідом, але й іноземною мовою. Аграрно-промисловому комплексу потрібні фахівці, які володіють іноземною мовою з метою комунікації і задля самовдосконалення як особистості, яка розвивається в соціокультурному середовищі. Отже, знання іноземної мови підвищує конкурентоспроможність і мобільність фахівців, є важливим для отримання престижної роботи та кар'єрного зростання.

Сьогодні вивчення іноземної мови є невід'ємною складовою системи професійної освіти. Підвищенню практичної значущості іноземної мови в аграрних ВНЗ сприяє розвиток контактів з іноземними партнерами щодо постачання сільськогосподарської техніки, посівного матеріалу та добрив, що вимагає від майбутніх фахівців знання професійної лексики й комунікативних навичок. Крім цього, в результаті встановлення партнерських зв'язків між вищими навчальними закладами, багато студентів бере участь у різноманітних міжнародних програмах, конференціях, що також вимагає якісної мовної підготовки.

Ефективне спілкування іноземною мовою є важливим показником професійної культури фахівця в галузі сільського господарства та загальнокультурного розвитку особистості. Головним фактором, який стимулює процес іншомовного спілкування, вважають мотивацію. Однак у більшості студентів аграрних вищих навчальних закладів мотивація до вивчення іноземної мови виражена слабо, оскільки дана дисципліна не є фаховою. Результати досліджень науковців свідчать про те, що мотивація студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному ВНЗ орієнтована здебільшого на професійну діяльність. Оскільки однією із найважливіших умов підготовки майбутнього фахівця-аграрія є відповідність його інтересів, схильностей і здібностей обраній професії, вивчення іноземної мови потрібно розглядати крізь призму ставлення студентів до майбутньої професії. Найбільш мотивуючим фактором для студентів є професійний інтерес та усвідомлення теоретичного й практичного значення знань іноземної мови для майбутньої професійної діяльності. Тому викладання іноземної мови повинно мати професійно-орієнтований характер. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити умови для практичного володіння іноземною мовою, обрати такі форми, методи та засоби навчання, які б дозволили кожному студенту активізувати свою пізнавальну діяльність.

Зростанню ефективності процесу навчання сприяють: використання інтерактивних форм навчання (робота в малих групах, дискусії, тренінги

тощо), методів навчання (метод проєктів, метод створення студентського портфоліо, дидактичні ігри, кейсові завдання), впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (використання мультимедійних презентацій, доступ до Інтернет-ресурсів) як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх аграріїв.

Активні форми і методи навчання ґрунтуються на рефлексивно-діяльній основі, забезпечують проблемний характер навчання, суб'єктивну позицію студентів у навчально-дослідницькій діяльності, активізацію їх самостійної роботи, створення в освітньому процесі проблемних ситуацій, що моделюють актуальні соціально-особистісні та професійні проблеми. Вирішення студентами проблемних ситуацій сприяє формуванню у них різноманітного досвіду, необхідного в професійній діяльності. Навчання у співробітництві, робота в команді, колективні способи навчальної роботи забезпечують навчально-пізнавальну активність і високий рівень навчальної комунікації студентів. Саме ця стратегія сприяє формуванню у майбутніх фахівців комунікативного, рефлексивного досвіду, досвіду співпраці, узгодження інтересів і позицій, спільного прийняття рішень тощо. Такий досвід буде особливо користуватися попитом у майбутній професії в умовах посиленої соціально-економічної інтеграції, міжнародної науково-проєктної діяльності.

Підвищенню мотивації вивчення іноземної мови також сприяє можливість проходження виробничої практики за кордоном. У процесі інтеграції системи вищої освіти України у світовий освітній та науковий простір стає актуальною академічна мобільність студентів аграрних ВНЗ, яка надає їм можливість отримати сучасні знання та практичний досвід у вищих навчальних закладах США, Канади, Австралії, Данії, Швеції, Норвегії, Німеччини, Польщі та ін. Проходження закордонної практики та стажування на провідних світових сільськогосподарських підприємствах та фермах сприяє не лише закріпленню теоретичних знань студентів і вивченню практичного досвіду ведення сільського господарства в країнах з розвиненим аграрним сектором економіки, але й вдосконаленню іноземної мови, розширенню світогляду, сформованості особистісної та професійної культури.

Навчання іноземної мови на сьогодні виходить далеко за межі процесу формування вміння розуміти співрозмовника, виражати свої думки. Процес вивчення іноземної мови необхідно розглядати як навчання засобу міжнаціонального та міжкультурного спілкування з метою реалізації комунікативних і пізнавальних потреб майбутнього фахівця. Однак знання мови не гарантує успіху міжкультурної взаємодії, на шляху до якої можуть виникати неповне розуміння, етнічні стереотипи, стан «культурного шоку».

До змісту дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», які викладаються в аграрному ВНЗ, включено країнознавчий матеріал з метою знайомства студентів із іншомовною культурою, що передбачає набуття знань про норми поведінки, повсякденне життя носіїв мови тощо. Згідно з програмою, концепція іншомовної освіти ґрунтується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур.

Таким чином, можна виокремити такі основні принципи змісту іншомовної освіти в аграрних ВНЗ як:

– принцип професійної спрямованості навчальної діяльності студентів (процес підготовки має бути організований як моделювання комунікативних ситуацій, які максимально наближені до реального професійного спілкування аграріїв);

– принцип міжпредметних зв'язків іноземної мови зі спеціальними дисциплінами, який передбачає отримання знань зі своєї майбутньої спеціальності та оволодіння уміннями і навичками іншомовного спілкування для здійснення майбутньої професійної діяльності;

– принцип культурологічності, який передбачає не лише ознайомлення із іншомовною культурою, але й через відповідну систему вправ – формування умінь і навичок стандартизованої комунікативної поведінки, яка є характерною для професійної взаємодії в тих країнах, мова яких вивчається.

Список використаних джерел:

1. Ніколаєнко Ю. О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. О. Ніколаєнко. – Полтава, 2009. – 260 с.

2. Програма навчальних дисциплін «Англійська мова», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Англійська мова професійного спрямування» для підготовки бакалаврів усіх спеціальностей СНАУ / Сумський національний аграрний університет; уклад.: О. А. Литвинко, М. Ф. Кобжева, Л. І. Байдак; – Суми, 2009. – 26 с.

3. Рідель Т. М. Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземних мов в аграрному вузі / Т. М. Рідель // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: [наук. журнал.]. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – Вип. № 4 (6). – С. 359-365.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Сьомкіна І.С.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*

СІМ'Я, ЯКА ПЕРЕБУВАЄ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ, ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується трансформацією всіх сфер суспільного життя, що знаходить відображення у функціонуванні сім'ї як соціального інституту. Сім'я є найкращим природним середовищем для людини, для виховання, захисту й розвитку дітей, важливим фактором їх соціалізації. Сьогодні сім'я як соціальний інститут переживає гостру кризу, причинами якої є зовнішні протиріччя (між суспільством і сім'єю), а також внутрішньосімейні суперечності, які призводять до збільшення кількості неблагополучних сімей, розлучень, що не сприяє успішному вихованню та розвитку дітей у сім'ї, реалізації ними своїх прав, задоволення потреб. Це свідчить про те, що наявні соціально-педагогічні технології підтримки та допомоги сім'ї виявляються, з одного боку, неефективними, а з іншого – поверхневими та недостатньо деталізованими.

У наукових дослідженнях із проблем соціальної педагогіки висвітлено теоретичні підходи до соціально-педагогічної роботи з різними типами сімей (Т. Ф. Алексеєнко, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Л. І. Міщик, І. М. Трубавіна); технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Р. Х. Вайнола, Н. В. Задерико, Ю. Й. Поліщук, С. Я. Харченко).

Аналіз наукових підходів до проблем становлення соціально-педагогічних інституцій і створення певної системи допомоги та підтримки сім'ї, що опинилася у складних життєвих обставинах засвідчують, що, не зважаючи на наявність низки соціально-педагогічних теорій та внесок окремих науковців України, таких як О. Безпалько, І. Зверева, І. Пінчук, Ю. Поліщук, С. Толстоухова, К. Шендеровський, в останні десятиріччя у сучасній науці практично відсутній єдиний концептуальний підхід до визначення сутності та змісту ключових понять, у т.ч. й соціально-педагогічної роботи з сім'ями у складних життєвих обставинах. Проблемним полем залишається питання неузгодженості термінології, нечіткості, а часто і подвійного трактування багатьох понять, що не дозволяє дати точну оцінку новим соціальним явищам та процесам.

Саме тому, метою статті є розкриття сутності соціально-педагогічного супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Сім'я, яка опинилась у складних життєвих обставинах – це сукупність осіб, які проживають разом, пов'язані спільним побутом, взаємними правами та обов'язками, серед яких є хоча б одна дитина віком до 18 років і які не в змозі подолати самотійно проблеми, пов'язані з наркотичною або алкогольною залежністю, перебуванням в містах позбавлення волі, ВІЛ-інфекцією, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, негативними стосунками в сім'ї, поганим економічним станом, – зазначається в законі України «Про соціальні послуги». Особам, які перебувають у СЖО, держава надає соціальну підтримку. Надання соціальних послуг особам і сім'ям регулюється нормативно-правовими актами, законами України [4].

Розглядаючи напрями соціальної роботи у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, слід зазначити, що основною технологією соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ із сім'ями, які входять до категорії «кризових», «неблагополучних», «соціального ризику» є соціальний супровід таких сімей. В Україні термін «соціальний супровід» у науковий обіг було введено у 1999 році. Тоді він стосувався соціальної роботи з прийомними сім'ями. Зараз соціальний супровід став повноправним методом соціальної роботи з багатьма категоріями клієнтів, різними категоріями сімей, у тому числі із сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах (далі СЖО). Соціальний супровід є оптимальним способом для здійснення соціальної підтримки сімей, які перебувають у СЖО, оскільки передбачає тривалу в часі, професійну, всебічну допомогу. *Соціальний супровід* – це вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій сімей, дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [1].

Супровід – це вид соціальної роботи, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми, що виникла; інформація про сутність проблеми і шляхи її рішення; консультації на етапі ухвалення рішення і створення плану вирішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану вирішення. Соціальний супровід є формою соціальної підтримки та передбачає надання конкретній особі чи сім'ї комплексу соціальних послуг. Мета соціального супроводу – подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем сім'ї або особи [3].

У межах технології соціального супроводу сім'ї виділяють [2, с. 40-41]:

1) *соціальну опіку* – представлення працівником соціальної служби інтересів сім'ї (чи її члена) в органах влади, різних установах;

2) *соціальний патронаж* – надання соціальних послуг (переважно за місцем проживання) індивідуальним клієнтам і групам ризику, який полягає у постійному соціальному нагляді, регулярному відвідуванні їх житла соціальними та іншими працівниками, надання їм необхідної економічної, соціально-побутової, лікувально-профілактичної допомоги;

3) *соціальну допомогу сім'ї* – передбачає надання соціальними службами, кризовими центрами, соціальними працівниками соціальних послуг відповідно до Закону України «Про соціальні послуги».

Порядок взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, визначає основні етапи роботи з сім'єю: 1) виявлення сімей; 2) соціальне інспектування; 3) визначення потреби сім'ї у соціальному супроводі на засіданні дорадчого органу; 4) соціальний супровід сім'ї; 5) припинення соціального супроводу [4, с. 16].

Соціальний супровід сім'ї, яка потребує допомоги має наступні етапи: 1) підготовчий (вивчення ситуації, встановлення контакту і знайомство, діагностика, планування); 2) реалізація (безпосереднє надання послуг, інтервенція); 3) підсумковий (оцінка і припинення, стабілізація, згортання) [2, с. 41; 3].

Враховуючи все це ми визначаємо *соціальний супровід сімей СЖО* – як вид соціальної роботи, який передбачає здійснення системи комплексних заходів соціальними службами щодо тривалої допомоги сім'ям та їх членам з метою створення сприятливих умов для виходу сім'ї зі складних життєвих обставин, формування власних соціально-психолого-педагогічних ресурсів сім'ї щодо попередження і подолання сімейного неблагополуччя та її подальшого нормального соціального функціонування й розвитку.

Соціальний супровід здійснюється щодо визначеного типу сімей після реабілітаційних заходів з членами сім'ї для попередження рецидивів неблагополуччя; надання можливостей сім'ї для подолання причин і наслідків неблагополуччя, навчання самостійного розв'язання проблем [5, с. 35].

У свою чергу *соціально-педагогічний супровід* – це довготривала, різноманітна допомога різним типам сімей СЖО, яка спрямована на створення умов для ліквідації причин неблагополуччя (чи їх можливої компенсації), форсування формування здатності сім'ї самотужки розв'язувати свої проблеми, долати труднощі, виконувати функції, реалізовувати свій соціальний і виховний потенціал, права в суспільстві; корекцію і покращення внутрішньо сімейних стосунків, стосунків сім'ї із мікро- і макро- середовищем [5, с. 38-39].

Таким чином, для українського суспільства сьогодні є актуальною проблема сімей, які потрапили в складну життєву ситуацію. Вона вимагає свого розв'язання, оскільки сім'я є найкращим середовищем соціалізації дитини, від неї залежить, яким буде наше майбутнє, наше суспільство. Тому важливою постає проблема організації соціально-педагогічного супроводу сімей, реалізація технологічного підходу та налагодження ефективної взаємодії всіх суб'єктів, які здійснюють цю діяльність, а також підбір ефективних форм та методів соціально-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 15.01.2009 № 878-VI. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=878-17>

2. Зберегти сім'ю. Соціальна робота із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах / автори-упорядники: О. М. Мороз, Г. І. Постолюк, Т. В. Семигіна, О. С. Шепіленко. – К.: ЕКМО, 2008. – 160 с.

3. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та

молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/main/nreg,z0471-08>

4. «Про соціальні послуги» Закон України // Відомості Верховної Ради. – № 10. – 2002.

5. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: [навч. посібник] / І. М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.

Шулик Т.В.

аспірант,

Донбаський державний педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Сучасна педагогічна наука накопичила величезний фонд знань, які розкривають окремі аспекти теорії та практики соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді, і може виступати науковою основою сучасних педагогічних досліджень. Проте, формування молоді в складних соціокультурних умовах, криміногенність суспільства, падіння суспільної моралі, відсутність достатньої кількості педагогів, практичних психологів та соціальних працівників, які володіють технологіями практичної профілактичної роботи тощо є тими чинниками, які перешкоджають нормальному розвитку сучасної молоді, і потребують удосконалення й оновлення наявних підходів у боротьбі з негативними явищами в молодіжному середовищі.

Мета – на основі аналізу наукової літератури визначити стан розробки проблеми соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ століття.

Для ґрунтовного та вичерпного висвітлення проблеми дослідження та формування цілісного уявлення про стан соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в другій половині ХХ ст. було проаналізовано навчально-наукові джерела соціально-педагогічного, історичного, психологічного, медичного змісту, урядові документи другої половини ХХ століття, законодавчі постанови, накази, рішення Міністерства освіти УРСР, стенографічні звіти з'їздів керівного органу країни, річні звіти про роботу вищих навчальних закладів, протоколи вчених рад, протоколи та довідки обласних комітетів комсомолу, довідки про роботу середніх спеціальних навчальних закладів, звіти комісій Міністерства вищої освіти про роботу окремих навчальних закладів, звіти Міністерства освіти УРСР про роботу педагогічних інститутів тощо.

Опрацьовану літературу нами було поділено на три групи. До першої групи ми віднесли матеріали та документи з'їздів керівного органу країни; нормативні документи, які були опубліковані в офіційному виданні

Міністерства освіти України «Інформаційний збірник Міністерства освіти України», а також основні нормативні правові акти часів незалежності України, які стосувалися молоді та молодіжних проблем. До другої – увійшли матеріали різних архівних установ України. Третю групу склали навчально-наукові джерела, періодичні профільні видання соціально-педагогічного, історичного, психологічного, соціологічного, медичного змісту, дисертаційні роботи кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст.

Перша група джерельної бази дозволила сформулювати уявлення про державну молодіжну політику щодо соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді України в досліджуваний період. Нами було встановлено, що, по-перше, у період із 50-х рр. до 1991 р. проблема адиктивної поведінки студентської молоді не була тим питанням, яке потребувало особливого та ретельного розгляду. Із аналізу матеріалів з'їзду керівного органу очевидним був факт її існування, але її масштаби не були настільки широкими, щоб вживати кардинальних заходів. Серед основних шляхів подолання цієї проблеми були: змістовна організація трудової, культурно-дозвілдової, спортивно-оздоровчої діяльності студентської молоді, залучення органів охорони здоров'я, правоохоронних органів, співпраця з батьками. По-друге, молодіжна політика 90-х років ХХ ст. характеризувалася поступовим збільшенням уваги держави до проблем молоді. Формуванню здорового способу життя, зокрема й соціально-педагогічній профілактиці негативних явищ у студентському середовищі, приділено значну увагу в більшості розглянутих документів. І, якщо на початку досліджуваного періоду відбувалася недооцінка здатності молоді до самодіяльного розвитку, продуктивної соціальної діяльності, то з часом молодь стала активним суб'єктом державної молодіжної політики.

Аналіз *другої групи* було спрямовано на виокремлення напрямків, форм і методів соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки студентської молоді у вищих навчальних закладах України в досліджуваний період. Основними напрямками роботи в подоланні негативних явищ у студентському середовищі були: робота в академічних групах, робота в гуртожитках, діяльність громадських організацій, правове, трудове, естетичне, військово-патріотичне та інтернаціональне виховання, організація дозвілля студентів (культурно-масова, спортивно-оздоровча, науково-дослідна робота), різноманітні покарання та заохочення. Проаналізувавши звіти та інші матеріали ВНЗ до 1991 р. та в період незалежності, нами встановлено, що, незважаючи на значні зміни в державній політиці та нормативній базі країни, домінантні напрямки в подоланні негативних явищ у студентському середовищі не зазнали значних змін після 1991 р. Проте в цей період, по-перше, усі напрямки було спрямовано на виховання патріотизму й національної свідомості; велика увага приділялася ролі сім'ї як першооснові духовного, економічного та соціального розвитку суспільства; по-друге, відмічено активізацію діяльності Міністерства освіти України в напрямку боротьби з негативними явищами в молодіжному середовищі та, по-третє, характерним для цього періоду був активний розвиток соціально-педагогічної

діяльності (зміна орієнтирів державної молодіжної політики, оформлення інституту соціальних педагогів тощо).

Третя група дозволила провести теоретичний аналіз основних дефініцій досліджуваної проблеми. Спираючись на наявні дефініції профілактики, соціальної профілактики та соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки [1, с. 31; 2, с. 31; 3, с. 67; 4, с. 68-69], нами було сформульовано власне визначення досліджуваного явища: соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки – вид соціальної діяльності спеціально вповноважених органів держави, соціальних служб для молоді, об'єднань громадян та інших соціальних інституцій, спрямованої на здійснення системи заходів щодо попередження адиктивної поведінки дітей і молоді, виявлення й усунення чинників та умов уживання психоактивних речовин і звернення та фіксації уваги на певних предметах чи видах діяльності для зміни психічного стану, створення оптимальної соціальної ситуації розвитку особистості, забезпечення високого рівня здоров'я.

Резюмуючи все вищезазначене, констатуємо, що досліджувана наукова проблема складна та багатогранна, бо об'єднує в собі низку відносно самостійних наукових напрямків, кожний із яких значно збагачує уявлення про проблему соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки в студентському середовищі.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Зверева Ірина Дмитрівна. – Київ, 1999. – 451 с.
3. Золотова Г. Д. Соціально педагогічна профілактика адиктивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів I-II рівня акредитації): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Золотова Ганна Дмитрівна. – Луганськ, 2005. – 239 с.
4. Пилипенко О. І. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки в роботі соціального педагога (теоретико-методологічні аспекти) / Олександр Іванович Пилипенко // Профілактика наркотизації. – 1994. – Вип. 1. – С. 52-99.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Пономаренко Н.Г.

*старший викладач кафедри іноземних мов,
Миколаївський національний аграрний університет*

ОСОБЛИВОСТІ АКРЕДИТАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Система оцінки якості вищої освіти німецькомовних країн ґрунтується на взаємодії двох її складових – експертизи (атестації) та акредитації. Процедури експертизи й акредитації використовують загальні методи і критерії оцінки, але мають різні цілі. Експертиза орієнтована на вдосконалення якості вищої освіти, забезпечуючи вироблення систематичних стратегій підвищення якості навчального процесу. Акредитація констатує факт відповідності мінімальним стандартам і вимогам на момент проведення перевірки.

Процедура акредитації є вторинною по відношенню до експертизи і здійснюється на основі її результатів. У зв'язку з потребою зменшення навантаження на вузи і економії фінансових коштів, з якими пов'язано проведення оцінки якості, в німецькомовних країнах широко дискутується питання про поєднання процедур експертизи та акредитації [1].

Особливістю акредитаційної політики Німеччини є те, що всі вузи країни проходять акредитацію в недержавних організаціях – акредитаційних агенціях, які в свою чергу теж проходять процедуру визнання в Акредитаційній раді. На території Німеччини на даний час зареєстровано 8 агенцій – ACQUIN, ANPGS, AKAST, AQAS, ASIIN, EVALAG, FIBAA, ZEvA). Частина з них є спеціалізованими, тобто акредитують програми лише одного профілю, наприклад інженерного або медичного. Інші – регіональні – можуть провести акредитацію будь-яких заявлених програм [2, с. 35].

При створенні цих агенцій певну роль відіграли регіональні органи та організації, але назвати такі агенції регіональними можна лише умовно, оскільки вони можуть вести свою експертну діяльність на території всієї країни, а при певних умовах, за кордоном. Так, акредитаційні агенції як спеціалізовані, так й регіональні, які входять в Європейський реєстр агенцій гарантії якості EQAR (7 з 8), можуть працювати поза межами своєї країни, і деякі з них насправді працюють в Австрії, Швейцарії, Росії.

Діяльність акредитаційних агенцій регулюється національними документами, а саме: рекомендаціями, розробленими групою міністрів в галузі освіти та культури земель (регіональні органи управління освітою), та критеріями, встановленими Акредитаційною радою. Акредитаційні процедури, які застосовують німецькі акредитаційні агенції, в повній мірі співвідносяться з Європейськими стандартами та гарантіями якості вищої освіти (ESG). Йдеться про такі принципи: пріоритет відповідальності вищого

навчального закладу за якість викладання та навчання; доцільність акредитаційних процедур та критеріїв, що використовуються; незалежність акредитаційних агенцій [3].

Консолідація акредитаційної системи в Німеччині в 2005 році, успішне запровадження кластерної акредитації, а також поява системної акредитації в 2007 році є помітними результатами в сфері акредитаційних процедур. В Німеччині, як в Австрії та Швейцарії, проводиться чотири типи акредитації: програмна акредитація, кластерна акредитація, інституціональна акредитація та системна акредитація [4, с. 25].

Програмна акредитація була введена в 1998 році та ґрунтувалась на зовнішній експертній оцінці навчальних програм, до якої були залучені студенти, міжнародні експерти, роботодавці та інші зацікавлені сторони. Програмна акредитація представляє собою індивідуальну перевірку окремого курсу /освітньої програми, яка реалізується вищим навчальним закладом, включаючи планування програми, кваліфікацію викладацького складу, оснащення, відповідність умовам ринку праці, гендерні питання тощо. Основними напрямками для оцінки програм є: цілі та завдання, концепція, реалізація програми та покращення якості її реалізації.

Крім програмної акредитації з 2005 року у вищих навчальних Німеччини проводиться кластерна акредитація, коли процедуру акредитації одночасно проходять більше двох освітніх програм. Частіше всього це акредитація програм одного профілю та програми, які належать до одного напрямку підготовки, та обумовлена скороченням витрат на цю процедуру та оптимізацію всіх процесів.

Інституційна акредитація представляє собою акредитацію діяльності організації освіти в цілому, коли об'єктами експертизи виступають: місія, цілі та завдання вищого навчального закладу; планування та ефективність процесів; керівництво та менеджмент; освітні програми; викладачі та ефективність викладання; студенти; фінансові, матеріально-технічні, бібліотечні та інформаційні ресурси.

Інституційну акредитацію в Німеччині проводять не лише акредитаційні агенції, а Рада з питань наукових досліджень. Наявність окремого органа пояснюється тим, що в Німеччині сильно розвинена науково-дослідницька база, і в багатьох університетах можливе навчання паралельно з проведенням науково-дослідницьких проектів. У зв'язку з цим, Радою з питань наукових досліджень проводиться інституційна акредитація приватних вищих навчальних закладів на предмет відповідності виконання ним вимог щодо проведення наукових досліджень та викладання [4].

Системна акредитація (СА), вперше запровадження в 2007 році, не стосується вивчення окремих освітніх програм, які реалізуються всіма вищими навчальними закладами, відрізняється й від інституційної акредитації [5].

Об'єктом системної акредитації виступає, передусім, внутрішня система гарантії якості вищого навчального закладу в сфері навчання та викладання. В ході акредитації оцінюється наявність в вищому навчальному закладі процесів, які забезпечують, контролюють та підвищують якість програм підготовки вищого навчального закладу.

Це процедура глибокого, ретельного порівняльного вивчення освітніх програм, їхньої реалізації та процедур гарантії якості в галузі навчання та викладання, які використовуються вищим навчальним закладом.

До них відносяться: організація та координування навчального процесу, служба підтримки студентів (з технічних та професійних питань), система звітності та збір даних, відповідальність керівництва, наявність документованої системи у вищому навчальному закладі, реалізація спільних програм [5].

Система гарантії якості повинна гарантувати реалізацію вищим навчальним закладом якісних освітніх програм, які відповідають стандартам та рекомендаціям для гарантії якості вищої освіти в європейському просторі (ESG). Процедура системної акредитації передбачає детальне вивчення процесів викладання та навчання у вищому навчальному закладі в цілому, спочатку за документами само експертизи, а потім під час роботи комісії у вузі. В цьому випадку вже не вищий навчальний заклад визначає та заявляє програми на акредитацію. Вуз гарантує якість реалізації всіх програм, а комісія вибірково повинна засвідчити цей факт. Безумовно, така акредитація потребує більше часу, зусиль та ресурсів з боку вищого навчального закладу та акредитаційної агенції.

Функціонування системи акредитації не обмежується освітнім простором Німеччини. Будучи членами міжнародних мереж із забезпечення якості, наприклад, Міжнародної мережі гарантій якості у вищій освіті (INQAANE), Європейській мережі забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), Об'єднаної організації з питань якості (JQI), Акредитаційна рада та агенції беруть активну участь в побудові зони європейської вищої освіти. Про це свідчить також факт їх об'єднання з відповідними установами інших держав в Європейський консорціум по акредитації у вищій школі (ЕСА). Мережа установ з питань забезпечення якості в Німеччині, Австрії та Швейцарії (D-A-CH) забезпечує можливість визнання результатів акредитації між цими трьома країнами [6].

Список використаних джерел:

1. KMK-Beschluss: Zur «Kunftigen Entwicklung der länder – und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland» vom 01.03.2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmk.beschluesse/htm>
2. Шеремет Л. А. / Любов Анатоліївна Шеремет. Система оцінки якості вищої освіти в Німеччині // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 57. Філософські науки. – 2011. – С. 33-38.
3. Офіційний сайт акредитаційної ради Німеччини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.akkreditierungsrat.de>
4. Мотова Г. Н. / Галина Николаевна Мотова. Экспертиза качества образования: европейский подход. – М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2008. – 100 с.
5. Руководство по проведению системной аккредитации агентства ACQUIN. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aqas.de>
6. 6. Statistische Angaben zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Akkreditierung, Studierenden und Absolventen. Wintersemester 2004/2005 [Електронний ресурс] // HRK. Die Stimme der Hochschulen. – Режим доступу: <http://www.ahpgs.de/hrk-kmk/StatistikJirk.pdf>

Самойленко О.А.

*кандидат педагогічних наук,
голова предметної (циклової) комісії викладачів
соціально-економічних дисциплін;*

Беседовська І.В.

*методист,
Вищий комунальний навчальний заклад
«Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка»
Житомирської обласної ради*

ТВОРЧА ГРУПА ЯК ФОРМА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОЛЕДЖУ

Науково-дослідницька діяльність викладача є одним із сучасних напрямів у змісті методичної роботи вищих навчальних закладів. Розгляд питання змісту, форм та особливостей здійснення такої діяльності є актуальним з декількох причин.

По-перше, за сучасними вимогами у сфері освіти при проведенні атестації викладачам рекомендовано представити портфоліо, одним з розділів якого може бути науково-дослідницька, методична діяльність викладача. До складу методичних матеріалів, що поміщаються в цей розділ, і які свідчать про професіоналізм педагога, належать: проведення наукових досліджень; написання рукописів кандидатської або докторської дисертації, підготовка творчого звіту, доповідей, статей.

По-друге, сьогодні постала необхідність переходу від кількісних показників в освіті до якісних, тому змінюються вимоги до рівня та якості професійної діяльності викладачів. Конкурентними на ринок праці стають ті педагоги, які можуть самостійно орієнтуватися в потоці інформації, що постійно змінюється, удосконалюється, які здатні порівнювати, аналізувати, узагальнювати та знаходити найкращі рішення, тобто проводити дослідження в різних галузях знань.

Сьогодні педагог є не просто транслятором наукової інформації, він став дослідником, «генератором» нових знань та ідей. Важливого значення набули такі якості особистості як готовність до безперервного навчання, креативність, бажання здійснювати науково-дослідницьку діяльність, вміння планувати та бачити перспективи.

Постільки науково-дослідницька діяльність є вагомим компонентом сучасної вищої освіти, перед науковцями постає важлива проблема визначення змісту, форм та особливостей її здійснення, зокрема в умовах коледжу.

Проблема полягає у тому, що галузеві вищі навчальні заклади (коледжі) впроваджені до структури вищої освіти України замість колишніх середніх спеціальних закладів освіти – з метою приведення її у відповідність до структури освіти, яку рекомендують ЮНЕСКО, ООН та інші міжнародні організації. Науково-дослідницька діяльність викладача, в уявленнях педагогів коледжу, належить до привілею викладачів інститутів,

університетів, академій та ін. через декілька причин: вона має чітку наукову спрямованість, системне експериментальне дослідження, апробацію на практиці. Вважається, що викладачі коледжу мають спрямовувати свою професійну діяльність більше на методичне забезпечення підготовки майбутніх фахівців. Таке твердження, на нашу думку, є помилковим, адже науково-дослідницька діяльність – це один з видів методичної діяльності педагога, спрямований на пізнання й перетворення педагогічної реальності на основі досягнень педагогічної науки та застосування наукових методів. Результатом цієї діяльності є отримання нового педагогічного знання та досвіду й розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

Необхідність підвищення рівня науково-дослідницької культури педагогів Вищого комунального навчального закладу «Коростишівський педагогічний коледж ім. І.Я. Франка» Житомирської обласної ради спонукала до створення творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача».

Одним з основних завдань методичної роботи із викладачами є їх залучення до наукової діяльності. Надзвичайно важливим та актуальним при цьому є не просто наявність в індивіда знань і вмінь, а надання особистості можливості використання й застосування всього накопиченого в життєвих ситуаціях і під час професійної діяльності. На передній план у розв'язанні цих проблем висувається самостійна дослідницька робота викладача, що відбувається в межах діяльності творчих груп викладачів.

У ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка» Житомирської обласної ради розроблено окреме положення про творчу групу в системі науково-методичної роботи педагогічних працівників.

Творча група – одна з групових форм діяльності педагогічних працівників у системі методичної роботи загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, що створюється відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» та Закону України «Про вищу освіту», що об'єднує педагогів, які працюють з обраною фаховою та методичною проблемою.

Метою творчої групи є підвищення професійної компетентності педагогічних працівників та залучення їх до науково-дослідницької роботи.

Творча група «Науково-дослідницька діяльність викладача» відноситься до творчих груп, які працюють над упровадженням результатів наукових досліджень (над відповідною науково-методичною проблемою), є довготривалою у часі (1 рік) динамічною за складом. До неї входять викладачі соціально-економічних, загальнотехнічних, природничих дисциплін, іноземної та української мови та літератури, фізичного та музичного виховання вищої, першої та другої кваліфікаційної категорій. Всього 10 осіб, які у 2015–2016 н.р. будуть проходити чергову атестацію педагогічних працівників.

Наукова проблема творчої групи – «Формування науково-дослідницьких умінь як умова становлення самодостатньої конкурентоспроможної особистості, готової до самореалізації».

Мета діяльності – розкриття ролі і можливостей науково-дослідницької роботи викладачів коледжу у процесі формування власної професійної

компетентності; підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.

Відповідно до мети, завданнями творчої групи є:

1. Забезпечення всебічного поглибленого дослідження вибраної науково-методичної проблеми.
2. Підвищення професійної кваліфікації та науково-методичного рівня педагогічних кадрів.
3. Стимулювання інтересу до інноваційних процесів в освіті.
4. Оволодіння навичками науково-дослідної роботи.
5. Розвиток методологічної культури педагога-дослідника.

Діяльність творчої групи здійснюється за такою технологією:

– *перший етап*: вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми освоєння наявного досвіду, консультації з представниками науки, досягнення високої компетентності в суті досліджуваної проблеми;

– *другий етап*: розробка моделей, схем, рекомендацій, порад щодо застосування на практиці досягнень науки, конкретизація практичних рекомендацій, розроблених вченими, стосовно специфіки контингенту вчителів, школи, класу.

– *третій етап*: апробація рекомендацій, розроблених на основі теоретичних положень, коригування їх у процесі практичного застосування, створення свого досвіду у проблемі.

– *четвертий етап*: поширення створеного досвіду, демонстрування його широким масам вчителів та викладачів; виступи з лекціями, повідомленнями про цей досвід, пропаганда його у пресі; демонстрування створеного досвіду на практиці; консультування у підготовці та проведенні семінарів-практикумів, педагогічних читань, науково-практичних конференцій тощо; проведення педрад, засідань методичних об'єднань семінарів-практикумів, науково-практичних семінарів тощо.

Ефективність діяльності творчої групи забезпечує методична рада, що визначає конкретні завдання, координує плани з урахуванням місцевих умов, рівня підготовки кадрів, специфіки викладання навчальних предметів/дисциплін з метою сприяння наступності, запобігання дублювання та паралелізму.

Очікуваними результатами роботи творчої групи «Науково-дослідницька діяльність викладача» є робота над індивідуальною методичною темою, участь у дослідно-експериментальній роботі різного рівня (індивідуального, локального, регіонального), виконання авторського дослідження на матеріалі і базі освітнього закладу, участь у конференціях, семінарах/вебінарах тощо.

У науково-дослідницькій діяльності викладачів приваблює насамперед можливість поглиблення знань, розвитку здібностей, творчості, самоствердження. Така діяльність спонукає серйозно займатись наукою, що впливає на формування педагога як професіонала.

Це дозволяє стверджувати, що система науково-дослідницької діяльності викладача, розроблена у ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради передбачає цілісність, послідовність

і наступність логічно пов'язаних між собою форм і методів роботи педколективу з організації її ефективності та результативності.

Список використаних джерел:

1. Положення про творчу групу в системі науково-методичної роботи педагогічних працівників ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я.Франка» Житомирської обласної ради: затв. наказом директора ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка» № 156 від 29.08.2014 р.

2. Семакова Т.О. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача / Семакова Т.О., Сіліщенко О.П. // Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. – 2012. – Вип. 1 (1). – С. 124-127.

Семанчина В.О.

*аспірант кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту,
Херсонський державний університет*

КУЛЬТУРА УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У сучасній педагогічній літературі описано значний досвід підвищення якості освіти, визначено пріоритетні напрями створення інноваційного досвіду для забезпечення сучасної якості надання освітніх послуг, розроблено систему критеріїв і показників ефективної роботи, чітко визначено діяльність кожного працівника щодо удосконалення та модернізації системи освіти в цілому. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що тенденція до зміни застарілої концепції соціального управління в Україні та перехід на позиції нової управлінської парадигми, потреба якої теоретично обґрунтована в державних постановах і документах, органічно пов'язана з радикальними перетвореннями й реформуванням усіх сторін життєдіяльності, у тому числі й нового підходу до управління загальноосвітнього навчального закладу.

Але, на нашу думку, недостатньо уваги приділяється особистості керівника закладу освіти як гаранта якості реалізації освітніх програм держави всіх рівнях суспільного життя.

У соціально-педагогічній науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення тих чи інших аспектів культури. Деякі характеризуються пошуком співвідношення між культурою особистості та культурою суспільства (Л. Пономарьов, В. Попов, В. Чічканов), аналізом соціальної культури особистості (А. Прохоров, К. Розлогов, В. Рузін); інші – розглядають окремі її аспекти: інформаційну (Д. Блюменау), комунікативну, професійну (В. Кричевський), управлінську культуру (Г. Єльнікова). На нашу думку, в управлінській культурі менеджерів освіти доцільним є відокремлення операційного компонента, обумовленого свідомою управлінською діяльністю на високому професійному рівні. Так, А. Маурі визначає управлінську

культури менеджерів як, з одного боку, властивість особистості, а з іншого – зовнішні вираз управлінської діяльності [2, с. 40].

Багатозначність самого поняття «культура» відбивається в неоднозначності тлумачення змісту різних його словосполучень, у тому числі: «управлінська культура керівника», «культура управлінської діяльності», «культура управління». Вважаємо доцільним зосередити нашу увагу на останньому.

У «Тезаурусе менеджера» наведена одна з небагатьох дефініцій «культури управління» як комплексної, узагальнюючої характеристики управлінської праці, що розкриває її якісні знаки та особливості, а якщо виходити з означення поняття «культура» у словнику С. Ожегова для найвищого рівня будь-чого, то культура управлінської діяльності – це високий якісний рівень її організації. У цьому розумінні дане поняття близьке за значенням до таких, як «професійна майстерність», «професійна компетентність» [6, с. 360]. На думку професора Ю.А. Конаржевський культура управління – це виконання адміністрацією сукупності вимог, які висувуються до процесу управління, зумовлених нормами моралі, етики, естетики, права, принципами організації і технології управління. Багато хто з науковців поділяє його думку, зокрема Н. Моїсєєв вважає, що головна проблема низької управлінської культури полягає в низькому рівні культури управління керівних органів держави. Також у своїх наукових працях він зазначає, що велику роль у формуванні сучасного стилю керівника відіграє оволодіння культурою управління [2, с. 46].

В поняття «культура управління» працівника загальноосвітнім навчальним закладом ми вкладаємо зміст, обсяг та рівень знань керівника в сфері освіти та сфері управління, а також, форми та методи, який він використовує під час керівництва педагогічним колективом установи. Відповідно до цього виділяємо три основних компоненти культури управління керівника освітньої сфери: вміння говорити, вміння слухати та здатність до прийняття адміністративно-організаційних рішень.

Вміння говорити:

- кожен керівник має чітко та аргументовано формулювати та висловлювати свої думки з того чи іншого приводу, враховуючи рівень підготовленості та складу аудиторії;
- володіти матеріалом, апелювати поняттями та основними категоріями;
- усне мовлення керівника повинне бути вільним від «слів – паразитів» та слів, що не відповідають діловому стилю мовлення.
- широко використовувати прийоми та методи риторики;
- чітко та правильно визначати стиль мовлення.

Вміння слухати – одна з найголовніших складових професійної діяльності працівників освіти на всіх рівнях, особливо для керівників освітніх установ. Від уміння слухати іноді залежить результативність спільної суб'єкт-суб'єктної діяльності, бо саме через уміння слухати та враховувати настрої колективу керівник може зрозуміти відчуття та емоції, котрі відчуває кожен

окремих працівників, а також залучити весь склад педагогічного колективу до прийняття управлінських рішень.

Аналогічно і керівник повинен приділяти увагу не тільки тому, про що говорить він особисто, а й тому, що доповідають йому підлеглі. Досвідчений керівник частіше слухає, ніж говорить сам. Для нього важливішим є підтримувати стиль внутрішньо групових взаєностосунків й втручатися лише за необхідністю. Підлеглий відчуває себе некомфортно з керівником, який не вміє слухати та поведінка котрого не відповідає діловому стилю спілкування.

Прийняття організаційних-адміністративних рішень. Вирішувати нові завдання, використовуючи старі підходи неможливо. Управлінець «нового часу», менеджер освіти повинен мислити інноваційно, а його дії повинні нести випереджальний характер. Керівнику загальноосвітнього навчального закладу недостатньо тільки вміння добре виконувати накази та постанови, все більш зростає значущість таких якостей як компетентність, відчуття новизни, ініціативність, відвага та рішучість брати відповідальність на себе, вміння сформулювати задачу й довести її до кінця, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Саме тому сьогодні формуються й нові вимоги до загальної культури управління установою та педагогічним колективом. А саме:

- чітке бачення змісту прийняття й впровадження певних керівних рішень з огляду на бажані результати, поставлені цілі та інтересів установи;
- максимальне використання економічних методів керівництва;
- уміння організувати згуртовану роботу колективу в умовах демократизації та гуманізації суспільного життя, розвиток та заохочення самокерування та ініціативи, творчості та саморозвитку підлеглих;
- посилення аналітичного витоку в роботі, глибинне знання реальних справ;
- забезпечення зростання ролі людського фактору, вдосконалення рівня загальної культури міжособистісного спілкування в колективі, вдосконалення методів впливу та виховної роботи у педагогічному колективі.

Виходячи з вищезазначеного, ми розуміємо: все, що відбувається в світі, державі та суспільстві має чітке відображення у всіх сферах життєдіяльності людини. Перебудова осмислення цінності людського життя, зміна пріоритетів сучасної системи освіти та встановлення нового балансу співіснування та виведення професійних взаєностосунків на новий рівень (особливо коли мова йде про підготовку керівників освітніх закладів та формування управлінської культури майбутніх освітян) призводить до оновлення системи освіти та пошуку нових підходів до організації процесу управління.

Список використаних джерел:

1. Гаєвський Б. А. Управління та самоуправління: ідеал і реальність / Б. А. Гаєвський. – К.: Вид-во «Либідь», 1990. – 144 с.
2. Дмитренко Г. А. Формирование новой управленческой культуры в Украине: антропосоциальный подход / Г. А. Дмитренко // Корпоративна культура організацій XXI століття: 36 наукових праць / Під ред. Г. Л. Хаєта. Краматорськ: ДДМА, 2003. – С. 13-19.

3. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология политика: монография / А. С. Запесоцкий, – М.: Наука, 2002. – 456 с.
4. Логінов І. П. Професійні навички менеджера: рефлексивна парадигма / І. П. Логінов, Неволіна Н. А. – К., 2009. – С. 25-29.
5. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза, – Харків: «Основа», 2005. – С. 6-8.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
7. Тихонов А. В. «Человекообразные» объекты постнеклассической науки и проблема управляемости социальных процессов / А. В. Тихонов // «Социальное управление, коммуникация и социально-проектные технологии». – М., 2008. – 236 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Блудова Ю.О.

*викладач кафедри педагогіки та психології,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ЕТНОХУДОЖНІ ЦІННОСТІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку теорії та методики естетичного виховання в Україні характеризується пошуком відповіді на ряд важливих питань, пов'язаних з проблемою особистості, розвитком її потенційних сил і можливостей, формування системи духовних цінностей, на які б вона могла спиратися у повсякденному житті, навчанні, праці, спілкуванні, творчості.

Майбутнє національної школи України пов'язане з залученням учнів до найвищих духовних цінностей, серед яких естетичні смаки мають зайняти гідне місце. Йдучи до цих перспектив працівники школи прагнуть визначити головне в освітньо-виховному процесі, будувати його за законами краси, цілісності, гармонії, виразності тощо [1, с. 6].

З давніх часів народна творчість є основою розвитку культури, справжнім джерелом національних традицій. Це невичерпна криниця високоморальних почуттів, реалізація принципів гармонійного розвитку людини, людини і природи, людини і родини, людини і суспільства, високохудожніх образів, до яких рано чи пізно звертається кожен з нас. В основу етнохудожніх цінностей покладено міфо-поетичне почуття світу, яке розвивається як колективна, так і індивідуальна творчість, що є віддзеркаленням різних суттєвих сторінок життя людини [1, с. 33].

Етнохудожні цінності – це сукупність творчої діяльності народу, яка виявляється у різних видах мистецтва, а саме: в усній словесній поезії, в музичних вокальних творах, в хороводах, танцях, сценічній грі, драмі, народній архітектурі, вишиванні, писанкарстві, кераміці, витинанні, різбленні тощо, виступає унікальним джерелом духовних цінностей, відбиттям національної самосвідомості, кореневою системою, що підживлює древо сучасної культури.

Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання культури підростаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення молодших школярів до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного виховання особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення етнохудожніх цінностей та їх використання у процесі естетичного виховання учнів початкової школи.

Естетичне виховання в початковій школі спрямоване на формування здатності сприймати учнями світу прекрасного в навколишньому середовищі та мистецтві, на виховання естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, креативності. Необхідною стає потреба формувати художньо-естетичні смаки дітей молодшого шкільного віку [4].

М. Рильський наголошував, що народна творчість – це сукупність творчої діяльності народу, яка виявляється у різних видах мистецтва: в усній словесній поезії, музичних вокально-інструментальних творах, танцях, хороводах, сценічній драмі, в народній архітектурі та різних видах малярської, декоративно-ужиткової творчості.

Найпершим і могутнім фактором художньо-естетичного виховання учнів С. Русова вважала національне мистецтво. Вона вказувала на необхідність виховання дитини на рідному матеріалі краси, розуму, естетики за допомогою ліній орнаменту, мелодій пісень, фарб, рухів, музикування на різних інструментах, особливо на народних. Науковець зауважувала, що українська народна вишивка, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання до створення власних виробів, що сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує художньо-естетичний смак.

Народна культура органічно постає з природи людини і передається через наслідування, практику, імітацію, спілкування із покоління до покоління. Родинно-побутова культура відроджує численні традиції національного пісенного фольклору. Її основу складають незчисленні та незрівнянні ліричні мелодії про кохання, глибоку і всеперемагаючу материнську любов, про любов до природи і свого краю, прив'язаність до батьківського дому тощо. І не тільки українській культурі це притаманно, тому що кожна культура прагне до гармонійного розвитку всіх своїх складових, кожна нація виражає своє інтелектуальне багатство, різноманітність своїх почувань і естетичних уявлень, свій психологічний лад через усе багатство видів і жанрів, через посередництво безлічі культуротворчих засобів. Культура безмежна, тому що необмежені і вічно мінливі потреби та інтереси людей у пізнанні, освоєнні і перетворенні світу.

Д. Кабалевський наголошував, що є всі реальні можливості для побудови науково обґрунтованої системи естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі. В процесі формування смаків він надав перевагу таким видам мистецтва як література, музика та образотворче мистецтво.

Залучення молодших учнів до прекрасного, ознайомлення їх з творами національного мистецтва поглиблюють і поширюють естетичну підготовку і формування художньо-естетичних смаків учнів [3].

В. Сухомлинський практично довів нерозривну єдність естетичних почуттів людини з її світоглядними переконаннями. Він зазначив, що навчально-виховний процес базується на позитивних естетичних почуттях. Естетичне виховання учня надає йому «певної спрямованості» в пізнавальній і творчій діяльності, в задоволенні його духовних запитів [2].

Головною метою виховання на сучасному етапі є набуття молодим поколінням історичного і соціального досвіду людства, успадкування

духовних надбань не тільки українського народу, а й наслідування кращих світових здобутків, розвиток особистісних рис громадянина своєї держави, формування моральної, естетичної, політичної та духовної культури суспільства, що має бути акумульованим у новій ідеології української держави [1, с. 26]

Таким чином, етнохудожні цінності та їх використання у процесі естетичного виховання та формування художньо-естетичних смаків учнів початкової школи може здійснюватися за допомогою творів і українського народного мистецтва, художньої літератури, і фольклору, природи, краси оточуючого світу та побуту участі людини в різних видах творчої діяльності.

На жаль, шкільні реалії сьогодення констатують, що у становленні естетичної культури, художньо-естетичного смаку молодших школярів не відчувається реального впливу етнохудожніх цінностей. Педагогічна увага традиційно звернена до вирішення завдань передачі учням соціальних знань, наукової інформації. В той же час не напрацьовується відповідний досвід у сфері взаємодії молоді з цінностями етнохудожньої культури. Змінити існуючий стан у вирішенні проблеми естетичної освіти і виховання школярів можливо за умови, якщо освітня практика усвідомить необхідність рішучих дій у цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Естетичне виховання учнів засобами етнохудожньої творчості: Методичний посібник. [За ред. проф. Бутенка В. Г.] – Херсон, видавець Грінь Д.С., 2012. – 152 с.
2. Кривошея Т. О. Естетичне виховання в сучасному культуротворчому процесі: монографія. – К., 2013. – 272 с.
3. Стрілько В. В. Формування естетичних смаків старшокласників у роботі загальноосвітньої школи. – Харків: Колегіум, 2011. – 252 с.
4. Эстетическое воспитание школьников: Вопросы теории и методики: (Педагогическая наука – реформе школы) / Под ред. М. Д. Таборидзе. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.

Вовк О.Р.

аспірант,

*Київський інститут проблем виховання
при Національній академії педагогічних наук України*

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

Виховна система ВНЗ покликана сформувати всебічно розвинену особистість, гуманістично спрямовану із наявною системою моральних цінностей та пріоритетів, що здатна втілювати набутий досвід у практичне коло діяльності. На думку, Л. Кириченко, сьогодні втрачено досить важливий, сутнісний аспект діяльності – її розуміння як щастя, як форми самовираження, як форми становлення людини із закладеними можливостями [2, с. 41], серед

яких велике значення мають гуманістичні. Адже особистісна реалізація на основі закладеного гуманістичного потенціалу є підґрунтям для розвитку моральної особистості. Характерною рисою моральності є те, що вона не притаманна людині від народження, а розвивається в процесі соціалізації. Опрацьовуючи теоретичні джерела з питань формування готовності до морального вибору в проблемних ситуаціях ми з'ясували, що дана система поєднує в собі інтеграцію наступних компонентів: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний.

В рамках нашого дослідження, розглянемо існуючі у наковій літературі основні підходи до вивчення діяльнісного компонента, який передбачає вияв волі, свободи вибору, морального вчинку, дій, а також співвідношенням мети і засобів діяльності, мотиву та результату дії в ході проблемних ситуацій [1, с. 104]. Разом з тим, О. Мишак діяльнісний компонент визначає умінням співпереживати, гуманними вчинками в будь-яких складних ситуаціях, в нестандартних умовах, наданням безкорисливої допомоги всім, хто потребує, ціннісним ставленням до себе та готовністю робити моральний вибір [4, с. 41]. На думку І. Моїсеєвої діяльнісний компонент передбачає співставлення власних дій та моральних вимог, усвідомлення альтернатив та надання переваги моральному вчинку, регулярне здійснення яких формує моральну поведінку, поєднуючи моральну саморегуляцію (мимовільну та довільну) і моральну активність [5, с. 76]. З погляду С. С. Якубенко поведінковий (діяльнісний) компонент включає моральний мотив та моральні стосунки. Моральні стосунки, це моральні дії особистості, які вона проявляє до оточуючих в процесі взаємодії із ними та по відношенні до суспільних явищ. При цьому науковець, наголошує, що першоосновою побудови стосунків на основі моральних норм є мотив, який власне і визначає спрямованість діяльності [8].

Отже, діяльнісний компонент готовності до морального вибору охоплює усі складові морального розвитку особистості, що з успіхом втілюються у практику. Як стверджують дослідники, моральна практика – це сфера, що орієнтується на загальні вселюдські найвищі цінності і включає два взаємопов'язані компоненти моральні відносини та моральну діяльність. Моральні відносини передбачають моральне спілкування (відкритість, діалогічність), а також вияв поваги, співчуття, любові, етикету та культури в процесі взаємодії. Моральна діяльність це безпосередні, дії, вчинки, поведінка особистості які носять моральний характер та регулюються моральними вимогами.

У науковій літературі існують різноманітні думки стосовно етапів та підходів становлення та формування діяльнісного компонента. Так, як, уже зазначалось система готовності до морального вибору поєднує сформованість когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів. Проаналізувавши наукову літературу, можемо стверджувати, що науковці мають відмінні думки стосовно послідовності формування даних показників (поетапно чи комплексно) та перевагами одних над іншими, так: дослідники моралі (М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, І.Д. Бех, І.С. Булах, М.В. Савчин) вважають за доцільне працювати над розвитком трьох компонентів одночасно. Інші науковці (С. Ф. Анісімов, Г.М. Бреслав, О.Г. Власкін, В.К. Демиденко, Г.Є. Залесський, А.В. Зосимовський, К. Муздибаєв, Г.М. Прихожан, О.І. Раєв,

Ф.А. Селіванов, Є.В. Суботський, О.В. Толстих, Т.О. Флоренська, С.Г. Якобсон) розглядають дані показники як окремі складові певної структури і відповідно стверджують, що працювати над їх розвитком потрібно окремо, при цьому, діяльнісний компонент розвивати слід після того, як сформується когнітивний та емоційно-ціннісний.

Проте, Л.І. Рувинський, вважає, що в процесі формування готовності до морального вибору, її структурні показники (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний) слід формувати комплексно. Даний підхід передбачає по-перше, органічне сполучення в процесі виховання моральних знань та діяльності по втіленню моральних норм і принципів, по-друге, усвідомлено-емоційне засвоєння моральних норм і принципів, що структуруються на рівні особистості як комплекси моральних знань і переживань [6]. Такої ж думки дотримується Г. Шевченко, який вказує на необхідності одухотворення діяльності й надання їй піднесеності, що позитивно відбивається у свідомості людини [7, с. 94]. В свою чергу Г. Костюк, стверджує, що якості особистості в процесі діяльності зазнають змін і стають компонентами структури особистості. Звідси випливає, що найбільш раціонально при підході до формування діялісного компонента обрати комплексний підхід. Тому, для закріплення моделей поведінки, що дозволяють вирішувати проблемні ситуації на основі морального вибору, виникає необхідність насичення праці гуманістичним змістом з елементами індивідуальної творчості, бо саме тоді створюються особливо сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів, духовних запитів і високого морального ставлення до діяльності [3, с. 181].

Результати нашого дослідження показали, що наведені критерії даної системи, необхідно розглядати як взаємодоповнюючі та інтегруючі один одного. Оскільки будь-які трансформації у певній сфері відзначаються зрушеннями у позитивному чи негативному напрямку в іншій, тобто психічні властивості особистості перебувають у складній залежності та взаємозв'язках з її діяльністю.

Отже, одним із завдань розвитку основних структурних компонентів готовності до здійснення морального вибору є підготовка до вирішення проблемних ситуацій у подальшій життєдіяльності. Таким компонентом є діялісний (практичний), що являє собою складне інтегративне утворення, яке поєднує високий рівень моральної свідомості із втіленням у моральну практику (відносини, діяльність). Для розвитку даного компонента у системі формування готовності до морального вибору, потрібно: по-перше, щоб поставлена в процесі діяльності, мета відповідала об'єктивним (незалежним від бажання) можливостям, умовам, закономірностям; по-друге, щоб обрані засоби були раціональними, ефективними; по-третє, щоб дії були сплановані і здійснювались послідовно правильно із врахуванням інтересів усіх взаємодіючих сторін.

Дане дослідження не вичерпує усіх підходів до розвитку компонентно-категоріальної структури готовності до морального вибору у проблемних ситуаціях. Подальші висвітлення даної проблематики, вбачаємо у виокремленні тих заходів, що сприятимуть розвитку основних складників структури моральної особистості.

Список використаних джерел:

1. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников: Учеб. пособие / под ред. И. Б. Гриншпуна. – 2-е изд., стор. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 464 с.
2. Кириченко Л. Г. Теоретико-методологічні підходи до проблеми формування естетичних якостей особистості у майбутніх фахівців соціокультурної сфери / Л. Г. Кириченко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 37-42.
3. Костюк Г. С. Общие основы педагогики / Г. С. Костюк. – М., 1967. – С. 139–197.
4. Мишак О. Обґрунтування потреби у формуванні гуманістичної спрямованості майбутніх біотехнологів аграрної галузі / О. Мишак // Вища школа: наук.-практ. вид. – 2013. – № 6. – С. 103-108.
5. Моїсеєва І. В. Компонентно-критеріальна структура моральної стійкості підлітків / І. В. Моїсеєва // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 9: збірник наукових праць. – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 71-78.
6. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский – Москва: Педагогика, 1981.
7. Шевченко Г. П. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: монографія / Г. П. Шевченко та ін. – Луганськ: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2006. – 256 с.
8. Якубенко С. С. Моральна свідомість особистості: сутність та структура / С. С. Якубенко // Науковий огляд- електронний ресурс: <http://intkonf.org/yakubenko-sc-moralna-svidomist-osobistosti-sutnist-ta-struktura/>

Резков М.І.

*здобувач відділу етнополітології,
 Інститут політичних і етнонаціональних досліджень
 імені І.Ф. Кураса
 Національної академії наук України;
 керівник гуртка «Євроклуб»,
 Краматорська ЗОШ І–ІІІ ступенів № 1*

РОЗВИТОК ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сьогодні перед українською школою постає складне завдання виховання особистості, спроможної творчо та незалежно мислити, вільно орієнтуватися в реаліях сучасного життя, вибудовуючи власну поведінку на соціально-ціннісних засадах. Його розв'язання – складний, неоднозначний процес. Поряд із стихійними чинниками, зумовленими особливостями політичного, економічного та духовного розвитку українського суспільства, дитина підпадає й під спеціально організований вплив, спрямований на засвоєння нею моральних норм і правил, вироблення таких якостей, як патріотизм, національна гідність, толерантність, любов до праці, дисциплінованість,

відповідальність, милосердя тощо. Особливої актуальності ця проблема набуває у період докорінних суспільних перетворень, зламу монополюльно-ідеологічних концепцій, загострення міжнаціональних і міжрелігійних конфліктів, що є характерними рисами сучасності [3, с. 2].

Проблема виховання культури міжетнічних відносин має тривалу історію. Її вивчали і досліджували з різноманітних точок зору: філософської, педагогічної, історичної, соціологічної, тощо. Серед найвідоміших її дослідників можна виокремити: Л. Гумільова, К. Ушинського, Г. Сковороду, М. Антонця, П. Блонського, А. Агаєва. В сучасній українській науці ця проблематика знаходить своє втілення в працях Н. Шагай, Г. Назаренко, Т. Фогеля та ін.

Потреба сучасного суспільства у стабілізації міжетнічних відносин, зміцненні дружби і співробітництва між народами, удосконалення виховної роботи з метою підготовки підростаючого покоління до соціальної взаємодії в умовах поліетнічного середовища передбачає зміщення виховних акцентів в бік культурологічного, морально-етичного, психологічного та етнопедагогічного аспектів [2, с. 57].

Виховання культури міжетнічних відносин у сучасних українських школярів є нагальною проблемою, а досягнення високої культури міжетнічних взаємин, прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, які населяють Україну, активний обмін здобутками їхньої духовної культури має стати одним з пріоритетних напрямків виховної діяльності шкіл [5].

На превеликий жаль, робота по вихованню культури міжетнічних відносин у школярів проводиться фрагментарно, дуже часто має епізодичний, формальний характер і цілковито залежить від творчих можливостей і головне бажання працювати за цим напрямом у тому чи іншому педагогічному колективі чи й навіть того чи іншого вчителя. Наслідки ж такої несистемної роботи вкрай яскраво проявилися в останніх подіях, що мали місце на Сході України.

В цьому ж контексті доцільно згадати про важливість формування етнокультурної компетентності в учнівської молоді. Етнокультурна компетентність трактується як володіння особистістю такими компетенціями, як прийняття відмінностей, повага до інших людей, здатність гармонійно співіснувати з людьми інших культур, мов та релігій, бути готовими долати забобони та йти на компроміси [4].

Під етнокультурною компетентністю підлітків розуміємо їх готовність до взаєморозуміння та взаємодії, яка базується на знаннях і досвіді, набутих у реальному житті (тобто у ході навчальних занять та в позаурочній роботі), спрямованих на їх успішну адаптацію в поліетнічному суспільстві. Основними ж ознаками етнокультурної компетентності є: знання історії та особливостей рідної культури, її традицій і звичаїв; ціннісне ставлення до культурної спадщини свого та інших народів; толерантне ставлення до інших культур та їх представників; наявність прагнення до оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною; наявність знань про вітчизняне мистецтво та мистецтво інших країн світу.

Бути етнокультурно компетентним – означає визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи та культури, розуміти їхню цінність та своєрідність [1, с. 207]

Виходячи с цього необхідно чітко усвідомити і негайно почати впроваджувати в реальне життя, а не формально виконувати, наступні напрямки позаурочного виховання учнів:

1. Пропагувати засади плюралізму та демократії.
2. Сприяти загальному усвідомленню необхідності взаємної толерантності та поваги у громадських відносинах, а також потреби в міжнародній співпраці.
3. Розвивати почуття відповідальності молоді за долю суспільства, спокій, дотримання прав людини, охорону навколишнього середовища та світову культуру.
4. Формувати європейську свідомість серед молоді.
5. Всебічно готувати молодь до життя та праці в об'єднаній Європі.

Саме від виконання цих завдань, великою мірою, залежить як успіх виховання підростаючого покоління в школі зокрема, так і гармонійний розвиток українського суспільства, в цілому.

Список використаних джерел:

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
2. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ШО / Г. І. Сорока. – Харків: Веста, Видавництво «Ранок», 2002. – 128 с.
3. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Галина Анатоліївна Назаренко. – Київ 2007. – 26 с.
4. Фогель Т. М. Розвиток етнокультурної компетентності підлітків як одна з умов виховання культури міжетнічних стосунків. [Електронний ресурс] / Фогель Т. М. – Режим доступу до джерела: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/13/statti/fogel.htm
5. Шагай Н. Роль морального виховання у формуванні ціннісного ставлення старшокласників до навколишнього світу в умовах поліетнічного середовища. [Електронний ресурс] / Н. Шагай – Режим доступу до джерела: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19627-rol-moralnogo-vixovannya-u-formuvanni-cinnisnogo-stavlennya-starshoklasnikiv-do-navkolishnogo-svitu-v-umovax-polietnichnogo-seredovishha.html>

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Рудницька-Юрійчук І.Р.

викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти;

Штерма Н.Б.

студентка,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЮЧИХ ІГОР НІКІТІНИХ

Для сучасної освітньої системи проблема розвитку розумових здібностей дуже важлива. Один із провідних фахівців в області розумового розвитку дошкільників М. М. Поддьяков справедливо підкреслював, що на сучасному етапі необхідно давати дітям ключ до пізнання дійсності, а не прагнути до вичерпної суми знань.

У роботах вітчизняних і зарубіжних вчених дошкільний вік визначається як період, оптимальний для розвитку розумових здібностей. Так вважали педагоги, які розробили перші системи дошкільного виховання, зокрема Ф. Фребель та М. Монтесорі. Але в дослідженнях О. П. Усової, О. В. Запорожця, Л. А. Венгера, М. М. Поддьякова доведено, що можливості розумового розвитку дітей дошкільного віку значно вищі, ніж вважалось раніше. Дитина може не тільки пізнавати зовнішні, наочні властивості предметів і явищ, як це передбачено в системах Ф. Фребля, М. Монтесорі, але і здатна засвоювати уявлення про загальні зв'язки, що лежать в основі багатьох явищ природи, соціального життя, опанувати способи аналізу і вирішення різноманітних завдань.

Борис Павлович і Олена Олексіївна Нікітіни відомі як автори нетрадиційної системи виховання дітей. Подружжя Нікітіних – педагоги та багатодітні батьки, на власному прикладі вони переконалися, що перші роки життя дитини – найбільш придатний час для всебічного розвитку. Про сім'ю Нікітіних вперше стало відомо в кінці 50-х років ХХ століття. Батьки виховували дітей своєрідно, не так як усі. Їхні діти бігали босоніж по снігу, були здатні виконувати складні гімнастичні вправи, вирізнялися гарним здоров'ям і вражали інтелектом [2, с. 5]. У 60-70-і роки вони прославилися тим, що виховували своїх сімох дітей по незвичайній методиці, яку фахівці охрестили «системою раннього і різнобічного розвитку дітей». Розроблені сім'єю Нікітіних розвиваючі інтелектуальні ігри «Склади візерунок», «Склади квадрат», «Крапочки», «Цеглинки», «Унікуб», «Кубики для всіх» дають змогу кожній дитині досягти найвищого рівня розвитку своїх можливостей.

У 1960-1970-х роках Нікітіни заклали основи вітчизняної батьківської педагогіки, які використовуються і нині. Ігри та посібники, які були розроблені в ті роки Борисом Павловичем, справді унікальні, і до сих пір ні в

нашій країні, ані за кордоном не створено нічого, що змогло б перевершити за своїми дидактичними можливостями кубики Нікітіних: «Склади візерунок», «Склади квадрат», «Кубики для всіх», «Унікуб».

В основі авторської системи Нікітіних лежить, перш за все, праця, близькість до природи і творчість. Головним завданням виховання є максимальний розвиток творчих здібностей підростаючого покоління та підготовка до життя [4, с. 18]. Основні принципи своєї методики автори визначають наступним чином: по-перше, свобода творчості дітей у заняттях. Ніяких спеціальних тренувань, вправ, уроків; діти займаються, скільки хочуть, поєднуючи спорт з усіма іншими видами діяльності. По-друге, легкий одяг і спортивна обстановка в будинку, спортивне обладнання входять у повсякденне життя малюка, стають для нього основним місцем існування, нарівні з меблями та іншими домашніми предметами. По-третє, батьківська небайдужість до того, що і як у малюків виходить, участь дорослих у дитячих іграх, змаганнях, та й взагалі – в самому житті дитини. У батьків має бути тільки одна мета: не заважати розвитку дитини, а допомагати їй, не тиснути на неї власними задумами, а створювати умови для подальшого розвитку. Олена Олексіївна і Борис Павлович не поставили за мету спочатку навчити своїх малюків всьому якомога раніше. Вони побачили, що у дітей швидше розвиваються ті сторони інтелекту, для яких створені відповідні «випереджаючі» умови. Припустимо, дитина тільки почала говорити, а у неї серед іграшок вже з'являються кубики з буквами, розрізна абетка, пластмасові букви і цифри. Але, жодна дитина не почне займатися сама, вона просто не знає, що з цим робити. Для того, щоб дитина вчилася і розвивалася, у неї має з'явитися бажання. Як викликати в дитині бажання займатися? Умови для розвитку повинні випереджати цей процес. Їх потрібно підготувати заздалегідь. Тобто, на стіни дитячої кімнати треба повісити карту півкуль, таблиці сотень і тисяч, друковані та прописні літери, вимірювальні прилади, книги. Загальна робота або робота поруч – це обов'язковий інтерес до процесу праці та його результатів, а разом із тим, і привід для розмови, обміну думками [3, с. 94].

У чому ж головний підсумок діяльності Нікітіних? Вони в черговий раз довели, що віра в себе і свою дитину допомагають долати будь-які труднощі за допомогою гри.

Основною метою розвиваючих ігор за методикою Нікітіних є ранній успішний розвиток кожної дитини. Ці ігри мають свої характерні особливості. Кожна гра – це набір завдань, які дитина вирішує за допомогою кубиків, цеглинок, квадратів із картону, деталей з «конструктора-механіка», розв'язання яких дозволяє дитині зіставити наочне завдання з результатом.

У розвиваючих іграх вдалося об'єднати один із основних дидактичних принципів навчання: від простого до складного з дуже важливим принципом творчої діяльності – «самостійно і за здібностями» [5, с. 87].

Завдання ігор мають найрізноманітніші форми, тут є і інструкції, і креслення, і моделі – тобто дитину знайомлять з різними способами передачі інформації.

Починаючи з групи раннього віку, можна познайомити дітей із грою «Склади візерунок», під час якої діти грають із кубиками, маніпулюють ними, виконують завдання типу «порівняй кубики», «виклади доріжку» тощо.

Гра «Цеглинки» – своєрідна гімнастика для розуму. Вона не тільки знайомить дітей з основами креслення, але, головне, розвиває конструкторські здібності дитини. Матеріалом для гри служать 8 дерев’яних або пластмасових цеглинок та 30 креслень-завдань [3, с. 88].

Гра «Кубики для всіх» складається з 7 різних фігурок. Поклавши перед собою рисунок-завдання, дитина будує з фігурок точно таку модель, як намальовано [3, с. 100].

Паралельно з попередньою грою починаємо грати в гру «Склади квадрат». Складаючи квадрат з різнокольорових шматочків різної форми, дитина виконує кілька видів робіт, неоднакових за змістом і ступенем складності. Всі деталі потрібно перевернути на лицьову сторону і зметикувати, як із шматочків одного кольору скласти квадрат. Ця гра представлена трьома варіантами різного ступеня складності. Вони розрізняються кількістю складових частин квадрата та рекомендованим віком дитини (див. табл. 1).

Таблиця 1

Ступінь складності та кількість складових до гри «Склади квадрат»

| Рівні складності | I | II | III |
|---------------------|--------|--------|--------|
| Кількість складових | 2-3 | 3-5 | 4-7 |
| Рекомендований вік | 2-4 р. | 4-5 р. | 6-7 р. |

«Склади квадрат» уже знайома гра, можна починати використовувати іншу – «Крапки». За методом сім’ї Нікітіних гру грають за завданнями дорослого. Вона складається із 44 квадратів (60×60 мм), на яких намальовано крапки та цифри [3, с. 75].

Однією з улюблених розвиваючих ігор є «Унікуб» – це універсальні кубики, які вводять малюка у світ тривимірного простору. Розвиток просторового мислення дозволить дитині в майбутньому оволодівати кресленням, стереометрією, нарисною геометрією. Гра представляє собою 27 невеликих дерев’яних кубиків. Грані кожного кубика пофарбовані таким чином (всього три кольори), щоб це поєднання граней було рідкісним, якщо не унікальним. Нікітін пропонує для гри «Унікуб» 60 завдань [5, с. 56].

Отже, використання ігор Нікітіних для розвитку логіки, математично-просторових дій, які закладені у дошкільному віці, сприятимуть інтелектуальному розвитку дитини в подальшому навчанні.

Дитина дошкільного віку у процесі діяльності активно діє і відкриває щось нове для себе, пізнає довкілля. Пріоритетними напрямками роботи щодо розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників є: оновлення змісту освітнього процесу, що полягає у створенні належних умов забезпечення розвивального середовища, своєчасному виявленні природних задатків, нахилів і здібностей дитини; інтеграції родинного та суспільного дошкільного

виховання, формуванні готовності вихователя до інноваційної діяльності та використання в роботі методу виховання Нікітіних.

Список використаних джерел:

1. Венгер Л. А. Домашняя школа мышления (для детей четырех лет) / Венгер Л. А. – М.: Знание. – 96 с.
2. Никитин Б. П. Первые уроки естественного воспитания, или Детство без болезней / Б. П. Никитин – Л., 1990. – 191 с.
3. Никитин Б. П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры / Б. П. Никитин – Кемерово: К., 1990. – 157 с.
4. Никитин Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина // в 2 томах. – М.: Самокат, 2015. – 435 с.
5. Никитин Б. П. Интеллектуальные игры / Б. П. Никитин, М. Гея // изд. 6-е исп. доп. с новым вступлением. – М.: Световид, 2009.
6. Поддьяков М. М. Ігрова позиція – найважливіша якість особистості дошкільника / М. М. Поддьяков // Дошкільне виховання. – 1997. – № 8. – С. 66.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Школьник С.Я.

викладач кафедри фортепіано;

Бешапошникова Т.В.

викладач кафедри фортепіано,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ ПОГЛЯД НА ВИКОРИСТАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ КАЗОК В. СУХОМЛИНСЬКОГО В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗНЗ

Видатне, всесвітньо відоме ім'я В. О. Сухомлинського, Заслуженого вчителя України, відоме як ім'я педагога, який стояв у витоків руху вчителів-новаторів, зробив значний внесок у розвиток вітчизняної педагогіки. Його творчі пошуки були засновані на любові, повазі, незалежності особистості, уваги до дитини, її індивідуальних особливостей та внутрішнього світу. Питання виховання пріоритету загально-людських цінностей знайшло відображення в працях В. О. Сухомлинського «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості» тощо, де він писав про першорядну роль виховання моральних, естетичних, патріотичних, екологічних поглядів з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей, про взаємовідносини сім'ї та школи, про те, що для будь-якої діяльності необхідним є розвиток як розумових, так і фізичних здібностей, про значимість педагогічної майстерності вчителя. Під впливом своїх гуманістичних ідей В. О. Сухомлинський сформував аспекти особистісно-орієнтовного підходу до виховання дітей, де в процесі навчання і виховання максимально задіяні механізми функціонування школяра, а саме: мотивація дій, самооцінка, суб'єктивний досвід, ціннісні орієнтири. Відправною точкою педагогічного світогляду В. Сухомлинського було завдання виховання в дитини особистого відношення до навколишнього світу, розуміння своєї справи, відповідальності перед рідними, товаришами, суспільством і, що головне, перед власною совістю. Метою навчання має бути не тільки планування загальної, єдиної і обов'язкової для всіх лінії психічного розвитку, а й допомога кожній дитині, з урахуванням вже існуючого в неї досвіду, удосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як творча особливість.

Багато видатних письменників, філософів, педагогів-новаторів недалекого минулого, таких як К. Ушинський, С. Русова, Л. Українка, А. Макаренко, Л. Толстой, Г. Сковорода зверталися до теми морально-естетичного виховання дітей та молоді. Вся їхня праця була спрямована на навчально-виховний процес, передачу основних морально-етичних принципів підростаючому поколінню. А. Макаренко приділяв виключне значення для

розвитку особистості дитячим рокам, які передумовлюють майбутнє людини. Він вважав, що правильний шлях виховання не є в тому, щоби виправляти помилки, які були зроблені в ранньому дитинстві, а в тому, щоби їх не допускати. Глибоко правий був великий письменник і педагог Л. Толстой, стверджуючи, що від народження до п'ятирічного віку дитина бере з навколишнього світу більше для свого розуму почуттів, волі, характеру, ніж від п'ятирічного віку до кінця свого життя. В творах Г. Сковороди – байках, притчах, віршах – однією з провідних є тема виховання молоді та самовдосконалення особистості. Донести свої виховні умовиводи він доручає тваринам – байки «Орел та Черепаха», «Мурашка та Свиня», «Олениця та Кабан». Г. Сковорода називав байку «мудрою іграшкою, яка приховує в собі силу». В. Сухомлинський окрім того, що був педагогом, вченим, ще був і письменником. Його перу належать біля 500 статей, 1500 казок, вірші, багато оповідань та легенд. Великий казкар і фантазер Джанні Родарі казав, що якщо хочеш навчити думати, то, перш за все, навчи придумувати. В. Сухомлинський науково обґрунтував визначну роль казки для дітей. Його художні твори для молодших школярів закликають до аналізу вчинків літературних героїв, до певних висновків, викликають бажання наслідувати їм, або, якщо герої негативні, робити навпаки. Ці маленькі оповідки надають велику допомогу вчителю при проведенні виховних заходів, формуючи поняття «добро» і «лихо». В казках В. Сухомлинського йдеться про співчуття («У кого радість, а в кого й горе»), хоробрість («Як Миколка став хоробрим», «Не боюся ні блискавки, ні грому»), любов до матері («Гавеня і соловей»), доброту («Чому голуби до Олега прилетіли»), вдячність («Навіщо кажуть дякую»), працелюбність («Він став трудівником»), увічливість («До діда Федора по лопату»), любов до Батьківщини («Журавль і Папуга»), висміюються лінощі («Лисиччук-першокласник», «Мурашка-мандрівниця»), брутальність та неповага до старших («Хлопці розважаються») тощо. Ці казки спрямовані на формування правильного життєрозуміння, тут протиставлені різні якості, властивості людини, що приводять до певних життєвих обставин, впливають на її долю в цілому. Виховання красою природи – педагогічна константа В. Сухомлинського – свідчить про його глибинну українськість. Він розробив комплексну естетичну програму «Виховання красою». В своїх працях В. Сухомлинський писав, що світ, який оточує дитину, це, перш за все, світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Окрім цього, розуміння краси природи – поштовх до поетичної творчості, в тому числі і до створення казок. Важливим засобом морального виховання людини В. Сухомлинський вважав музику. Він писав, що музика є найчудодійнішим, тонким засобом залучення до добра, краси і людяності, вона відкриває дітям очі на красу природи, моральних відносин.

Ігрові технології сучасного виховання передбачають моделювання конфліктної або проблематичної ситуації, на прикладі якої закріплюються навички прийняття самостійного рішення, виконання певної соціальної ролі. Тому ще більший вплив на дитячий розум матимуть казки В. Сухомлинського, якщо діти самі братимуть участь у їхньому опрацюванні. З цією метою авторами С. Школьнік та Н. Келіною було створено методичний

посібник «Уроки Сухомлинського. Музичні інсценівки за мотивами казок» (Харків, вид. «Ранок», 2009 р.). У своєму відгуку до цієї книги Ольга Сухомлинська, дочка педагога, написала: «З виданням книги «Музичні інсценівки за мотивами казок Сухомлинського» світ казок Василя Олександровича отримує своє друге життя – життя в музиці, пісні, танці. Її зміст урізноманітнює, збагачує, естетизує впливи на дітей, сприяє розвитку їх індивідуальності та творчості». Автори посібника керувалися принципом збереження ідеї казки та основного тексту в прозі, який надано в дещо скороченому вигляді; також не змінювалась кількість діючих персонажів, їх характеристики та дії. Автори додали в казки інсценізацію з власними віршами та музикою, міні-сюжет, діалоги, пісні. Новий підхід до використання в начально-виховній роботі казок В. Сухомлинського вбачається передусім у введенні до педагогічного арсеналу художньо-естетичних засобів впливу, а саме: поетичної мови та широкого спектру засобів музичної виразності в поєднанні з безпосередньою участю самих дітей в дії. Музика в інсценівках – не просто супровід до текстів, це важливий елемент до створення художнього образу, це музична характеристика героїв. В більшості відібраних до збірки казок, навпаки, мораль не проголошується як настанова, а створюється ситуація-висновок, де кожний самотужки має зробити умовивід. Відомо, що використання текстової і, ще краще, віршованої основи творів в ігровому вигляді, є запорукою активного сприймання та міцного запам'ятовування дітьми. Тому діти, якщо і не ідеально виконають роль у казці-інсценівці з точки зору театралізації, то вже напевно знатимуть зміст казки і, вірогідно, мимоволі підпадуть під її благодійний виховний вплив.

Проблему використання нетрадиційної форми роботи та оригінального навчального матеріалу за творами В. Сухомлинського в роботі вчителя можна розв'язати по-різному. Найдоступнішим є введення її до позакласної та гурткової роботи. Кожна казка-інсценівка, керована ведучим, має декілька музичних номерів, вплетених у дію, пісні та музику для руху, або танець, або музику-характеристику певного явища природи, настрою. Ведучому надана роль автора-оповідача, що не тільки пояснює присутнім, що відбувається, а й веде дію, викликає учасників та координує весь виступ, створюючи відповідний темпоритм як у справжній міні-виставі. Жанр музичної казки-інсценівки має певну лаконічність, займає час «звучання» не більше однієї середньої пісні. Акторські та організаторські здібності вчителя музичного мистецтва стануть у нагоді до ролі ведучого в казках-інсценівках, вони часто є запорукою не тільки гарного виступу, а й успішного досягнення багатьох педагогічних та естетико-виховних цілей.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського актуальна і сьогодні. Його лейтмотивом був вислів, що казка – це крила для злету творчості, це вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мовлення. Без казки, без гри уявлення дитина не може жити. Без казки навколишній світ перетворюється для неї в красиву, але ж намальовану на холсті картину, казка примушує цю картину ожити. Сучасні педагоги наслідують ідеї В. О. Сухомлинського, який стверджував, що педагогіка майбутнього – це педагогіка Любові, Добра і

Краси. Пізнати і розкрити духовний світ дитини, допомогти їй зорієнтуватися в багатогранному світі, сформуванати її світогляд і має казка.

Список використаних джерел:

1. Лушников А. М. История педагогики / А. М. Лушников. – Екатеринбург, 1994. – 368 с.
2. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В. В. Сериков.–Волгоград, гос. пед. ун-т, 1994. – 150 с.
3. Сухомлинський В. О. Вічна тополя / В. О. Сухомлинський. – К: Генеза, 2003. – 272 с.
4. Сухомлинский В. О. Сердце отдаю детям / В. О. Сухомлинский.– К: Радянська школа, 1973. – 288 с.
5. Сухомлинский В. О. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. История педагогики в России / В. О. Сухомлинский. – М., 1999. – 373 с.
6. Шкільник С. Я. Уроки Сухомлинського. Музичні інсценівки за мотивами казок / С. Я. Шкільник, Н. Л. Келіна. – Харків: Вид-во Ранок, 2009. – 62 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Снігур О.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри програмної інженерії,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

ЕЛЕКТРОННИЙ ЖУРНАЛ УЧИТЕЛЯ

На відміну від вищих учбових закладів школа має свою специфіку, яка дозволяє реалізувати важливі ідеї електронних журналів і переосмислити їх роль в освітньому процесі. Основний аргумент, який наводять в школах противники подібних нововведень, – додаткове навантаження для вчителів за яке додатково не сплачується. В першу чергу це пов'язано з тим, що в школах виставляється на порядок більше поточних оцінок, а доручити учням роботу по внесенню інформації в електронний журнал не завжди можливо. В сукупності із хронічною перевантаженістю вчителів в більшості шкіл і низьким рівнем зарплат це дійсно створює в педагогічних колективах атмосферу неприйняття нової ідеї. Окрім цього можуть накладатися проблеми технічного оснащення школи (недостатня кількість ПК, нестабільний доступ в Інтернет та інше), низький рівень володіння ПК у педагогів, складність установки і налаштування програмного забезпечення, психологічні проблеми (занепокоєння з приводу несанкціонованого втручання з боку учнів, втрати інформації у наслідок технічних проблем та інше).

Достатній мінімум – один комп'ютер, що має періодичне підключення до мережі Інтернет, за допомогою якого будуть створюватися електронні журнали і вноситися оцінки. Найкращий варіант – в кожній аудиторії комп'ютер з постійним підключенням до мережі Інтернет, кожен викладач володіє комп'ютером на рівні досвідченого користувача, всі оцінки вносяться до електронного журналу безпосередньо на заняттях. Між найпростішим і найкращим можливо безліч інших варіантів. Жодних особливих вимог до операційної системи і програмного забезпечення комп'ютера немає. Враховуючи сказане, можна стверджувати, що кожний учбовий заклад, який має підключення до мережі Інтернет технічно готовий до впровадження електронних журналів успішності.

Щоб знайти прийнятне вирішення таких проблем, необхідно переосмислити цілі впровадження електронних журналів. Отже, основними мотивами для адміністрації школи найчастіше є оперативне інформування батьків про успішність їх дітей, автоматизований розрахунок показників учбового процесу і створення певного іміджу учбового закладу.

Але, як справедливо відзначають консервативно налагоджені педагоги, ці чинники не грають вирішальної ролі в школі. По-перше, є щоденники, які

власне і призначені для передачі інформації про успішність батькам, по-друге, значна частина батьків, на жаль, не виявляє цікавості до оцінок своїх дітей. Але, найголовніше, оцінка практично повністю втратила свою найважливішу роль – бути стимулом в навчанні. Діти і їх батьки стають байдужими до тих оцінок, які вони отримують. І це, до речі, причина багатьох проблем сучасної школи. Отже, основною метою впровадження електронних журналів в школі повинно стати піднімання «іміджу» оцінки і зміцнення її ролі, як потужного стимулу в учбовому процесі. Такий ефект може бути досягнутий у разі створення довготривалої відкритої бази оцінок і введення на її основі рейтингу успішності, поки що на рівні окремих шкіл. Усвідомлення дітьми і батьками того факту, що їх результати публікуються в мережі Інтернет у відкритому доступі змусить відноситися до оцінок відповідальніше. Природу такого ефекту легко зрозуміти, якщо провести аналогію, наприклад, із спортом, де всі досягнення (читай оцінки) і рейтинги спортсменів відкриті і служать основним стимулом спортивних змагань. Повною мірою відчуті певний результат у наслідок такого підходу можна буде, коли база оцінок набере свою «критичну масу» і пройде деякий час.

Звичайно, щоб не викликати негативну реакцію з боку батьків, з них необхідно узяти добровільну письмову згоду на публікацію оцінок. Як показує практика, більшість розуміють таку роль електронних журналів і приймають позитивне рішення. Для інших дітей потрібно забезпечити обмежений доступ до інформації (лише для батьків) або взагалі не вносити їх оцінки до електронної бази.

З урахуванням викладеного, можна запропонувати просте рішення питання про додаткове навантаження вчителів. В електронні журнали не обов'язково вносити всі поточні оцінки, достатньо лише найбільш важливі, наприклад, семестрові та річні. Це допоможе уникнути більшості проблем, але в той же час дозволить досягти основних цілей впровадження. Як висновок, можна відзначити, що електронні журнали необхідно розглядати не як новомодний спосіб відображення оцінок, а як потужний засіб підвищення успішності і рівня освіти в цілому на рівні школи [1].

Розглянемо базові можливості класного електронного журналу, які дозволяють визначити його необхідність в навчальному процесі.

Електронний шкільний журнал – найкращий спосіб вирішення щоденних питань, пов'язаних з навчальним процесом – як для шкіл, так і для батьків і учнів.

Переваги існування електронного журналу для школи:

- доступність журналу в будь-який час у будь-якому місці, де є Інтернет;
- зручний автоматизований контроль за успішністю;
- контроль над кількістю, повнотою та вірністю оцінок, які виставляються;
- інструменти прямого зв'язку між вчителями та батьками школярів;
- зауваження потрапляють безпосередньо в електронний щоденник учня;
- централізований спосіб оповіщення – про заходи, зміну розкладу, заміни тощо;

– можливість проводити опитування та тестування, в тому числі віддалено (через Інтернет).

Переваги використання електронного журналу для батьків:

- можливість дізнатися про оцінки в день їх виставлення;
- негайне отримання інформації про прогули своїх дітей;
- контролювання дитини за допомогою електронного щоденника, в якому зазначені всі оцінки, пропуски, домашні завдання, зауваження тощо;
- можливість своєчасного вживання заходів для виправлення ситуації з успішністю;
- можливість безпосередньо зв'язатися з вчителями через листування;
- за бажанням отримання повідомлень через sms або електронну пошту;
- інформація про теми уроків, пропущені дитиною під час хвороби;
- наочна динаміка успішності дитини;
- можливість бути інформованими в разі пропуску батьківських зборів.

Учень також може користуватися інструментами електронного журналу:

- завжди бачити актуальний розклад занять з урахуванням запланованих замінів;
- мати у своєму електронному щоденнику домашнє завдання;
- слідкувати за своїми оцінками.

Крім цього, вмотивованість учнів зростає, і вони більш відповідально підходять до відвідування занять і безпосередньо до навчання.

Грамотний контроль за успішністю допомагає на ранніх стадіях виявити проблеми із засвоєнням будь-яких дисциплін і своєчасно звернути увагу батьків на цю ситуацію [2].

Ідея створення електронного журналу виникла на початку 2000-х років у Західній Європі і уже через декілька років стала використовуватись в Україні. Основною метою електронного журналу є створення єдиної освітньої мережі для всіх учасників освітнього процесу. І це природно, адже сьогодні навчальний процес виходить за традиційні рамки уроку і позакласних заходів. Усе ширше використовується віртуальна комунікація. Сучасність вимагає і від учителя, і від учня величезного запасу знань в області сучасних інформаційних технологій.

Тому серед завдань сучасної освіти є забезпечення реалізації дистанційного навчання; створення інформаційно-аналітичної бази даних; підготовка педагогічних працівників до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес; онлайн-консультації; розробка дистанційних курсів для дітей з особливими потребами, віртуальна бібліотека та багато іншого.

В Україні на даний час розроблено та впроваджено певну кількість програмних засобів для роботи з електронними журналами, зокрема: «Журнал вчителя», розроблений у системі «Мої знання» [3]. Портал «Моя школа» надає універсальний продукт – «UNIS. Електронний журнал» [4]. EMSY (Education Management System) – незалежний онлайн-сервіс електронних журналів успішності, орієнтований на освітні установи країн СНД – школи, дошкільні установи, ліцеї, коледжі, технікуми, інститути та інші [5]. На офіційному сайті Net Школа Україна представлено комплексне програмне забезпечення

створення інформаційного простору сучасного навчального закладу [6]. На сайті ej.org.ua представлена програма «Електронний журнал», призначена для ведення обліку успішності і відвідування уроків учнями, ведення документації вчителем і класним керівником, перегляд батьками результатів навчальних досягнень дітей з допомогою комп'ютера підключеного до Інтернету [7]. На сайті Южноукраїнської середньої школи № 3 представлений SMS-журнал. Це сервіс оперативного інформування батьків про шкільне життя їх дітей. Батьки отримують доступ до оцінок, відвідувань, розкладу та домашнього завдання своєї дитини [8].

Список використаних джерел:

1. <http://www.emsy.org/aboutService.xhtml?uk>.
2. <http://smszhurnal.info/uk/uchitelyam-.html>.
3. <http://www.adm.dp.ua/OBLADM/Obldp.nsf/b07122b559dbcb50c22572ba0052a791/a00032ddcc5b2978c22578d4007854e8?OpenDocument>.
4. <http://moyashkola.com.ua>.
5. <http://www.emsy.org/aboutService.xhtml?uk>
6. <http://net.elnik.kiev.ua/>.
7. <http://ej.org.ua/download/>.
8. <http://www.smszhurnal.info>.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА:
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА**

МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

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
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 26.10.2015. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 10,46. Тираж 100. Замовлення № 1015-177.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

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