

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ»**

(13-14 листопада 2015 року)

Чернігів
2015

УДК 37.01(063)
ББК 74.04я43
Т 33

Теорія і практика освіти в сучасному світі. Матеріали
Т 33 III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів,
13-14 листопада 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика»,
2015. – 128 с.
ISBN 978-966-916-037-9

У збірнику представлені матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика освіти в сучасному світі». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти, соціальної, дошкільної педагогіки, теорії і методики управління освітою, теорії і методики виховання, а також питання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

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

УДК 37.01(063)
ББК 74.04я43

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондарчук М.Р., Абрагам В.І. НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....	6
Кабанова О.О. ВАГОМИЙ ВНЕСОК ПРОВІДНОГО ЛІКАРЯ-ДЕФЕКТОЛОГА І. СОКОЛЯНСЬКОГО У РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ	10
Лабунець Ю.О. ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ ДЖ.Р.Р. ТОЛКІНА.....	14
Никифоров А.М. ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ДОРОБКУ НИКАНОРА ОНАЦЬКОГО В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ	17
Погрібняк О.В. ІОАНН МАКСИМОВИЧ – УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ, ПРОСВІТИТЕЛЬ, ЗАСНОВНИК ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ	20
Сірант Н.П. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	24

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Артюхова А.С., Мельник О.Ю. КРАЄЗНАВЧИЙ ПРИНЦИП НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ	28
Бенце Н.С. ЕЙДЕТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ..	31
Бешапошникова Т.В., Школьнік С.Я. ОПАНУВАННЯ ПРОЦЕСОМ ДОБОРУ НА СЛУХ АКОМПАНЕМЕНТУ ЯК НЕВІД'ЄМНОГО КОМПОНЕНТА ФАХОВОЇ ПРИДАТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	35
Бреднєва О.С. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ	39
Дубровська Л.О., Дубровський В.Л. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	42
Коноваленко Л.А. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ	45

Мішалова К.М. РЕКРЕАЦІЙНЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ОСВІТИ ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ.....	48
Семенова О.В. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ КУРСУ «КОМПОЗИЦІЯ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	51

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексеева С.В. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ.....	54
Баранчук О.В., Евдокимова Ю.С. ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	57
Бикова О.В. РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО ФЕСТИВАЛЮ.....	61
Коростіянець Т.П. САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ТРАЄКТОРІЯМИ.....	63
Левицька Н.В. АКРЕДИТАЦІЯ ОСВІТНИХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОГРАМ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ	67
Літвінова В.Ю., Дзундза А.І. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ЦІКАВИХ ЗАВДАНЬ	71
Пилипенко О.П. ВИЩА ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС.....	74
Пономаренко Н.Г. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ	78
Шмир М.Ф. ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	81
Яцьшина Н.В. МНОГООБРАЗНЕ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ».....	85

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Музика І.Р. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	88
--	----

Силкіна С.А. КЛАСИФІКАЦІЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ	90
--	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Бєлікова І.В. КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	95
---	----

Семанчина В.О. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА».....	97
--	----

Стрелкова Т.А., Тиманюк В.А., Ромоданова Э.А. ДИНАМИЧЕСКОЕ ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
---	-----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Вовк Л.М. ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ НА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	104
--	-----

Литвиненко О.Г. СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ	106
---	-----

Максімова І.М., Кордонська А.В., Галушак Л.Б. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	108
---	-----

Пономарьова О.Ю. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ОСЯГНЕННІ.....	110
---	-----

Серженік Л.В., Стус Н.А., Гудзь Н.О. ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	113
---	-----

Сінь Тінь, Тернопільська В.І. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ..	116
---	-----

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Мусійовська О.Ф. АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ.....	119
---	-----

Попович Н.І., Мкртчян Х.Г. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	123
---	-----

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бондарчук М.Р.

студент;

Абрагам В.І.

викладач,

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

Житомирської обласної ради

НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Проблема наступності у навчанні – це проблема забезпечення переходу особистості на якісно новий щабель розвитку завдяки створенню комфортних умов для розкриття її потенціалу під час переходу одного типу організації освітнього процесу в інший.

Принцип наступності в навчанні означає погодженість і взаємозв'язок усіх щаблів навчально-виховного процесу. Реалізація даного принципу гарантує цілісність і єдність освітнього процесу. Перехід на кожний новий щабель навчання пов'язаний з необхідністю адаптації дитини до нових освітніх умов. Будь-які перехідні періоди висувають специфічні проблеми, що потребують своїх способів розв'язання. Не є винятком і перехід учнів з початкової школи до середньої ланки. Необхідність цілеспрямовано полегшувати школярам адаптаційний період переходу з початкових класів до основної школи збільшується через кризу раннього підліткового віку. Результати психологічних і фізіологічних досліджень переконливо доводять, що діти 11-12 років вступають у свій перший період статевого дозрівання, їхній організм починає перебудовуватися, відбуваються бурхливі зміни в зовнішньому вигляді й у фізіології підлітка. У школярів спостерігається зниження активності, вони стають повільнішими. У той же час зростає можливість неадекватної реакції молодших підлітків на зауваження дорослих. Характерними рисами поведінки стають різкість, примхливість, швидка зміна настрою. Ці особливості необхідно враховувати педагогові в процесі організації навчання. Підліток хоче, щоб його сприймали як дорослого. Він очікує визнання себе дорослим, рівних відносин з ним, рівноправного статусу в соціальних групах. Разом з тим, він не готовий оцінювати свої вчинки. Він ще не може осмислити й зрозуміти себе, своє місце й призначення у світі. Звідси – прагнення до самоствердження, перевірки своїх фізичних можливостей. Даний період

пов'язаний із зростанням непорозумінь між підлітками і дорослими, що найчастіше є причиною конфліктів. Прагнення до незалежності означає потребу мати свою власну думку, самостійно визначати свою поведінку. Він постійно доводить щось собі й іншим, часто виявляється наодинці зі своїми проблемами. Через це зростає значення групи однолітків, і це коло однолітків відіграє основну роль у розвитку підлітка. Усі перелічені особливості, відмінності в організації навчально-виховного процесу в початковій і середній школі роблять проблему наступності початкової й середньої освіти актуальною.

Умови навчання, що змінилися, висувають більш високі вимоги до інтелектуального й особистісного розвитку, до ступеня сформованості в дітей певних знань, способів навчальних дій, до рівня розвитку довільності, здатності до саморегуляції. Однак цей рівень розвитку далеко не однаковий у різних учнів: в одних він відповідає умовам успішності їхнього подальшого навчання, в інших – ледь сягає доступної межі. Тому даний перехідний період може супроводжуватись появою різного роду труднощів, що виникають не тільки у школярів, а й у педагогів. Що саме характеризує особливості інтелектуального й особистісного розвитку школярів на стику молодшого шкільного й підліткового віку? У цей період відбуваються істотні зміни в психіці дитини. На основі розвитку нового рівня мислення відбувається перебудова всіх інших психічних процесів. Як зазначив Д.Б.Ельконін, «пам'ять стає мислячою, а сприйняття думаючим». Численні дослідження показують, що розвиток мислення в поняттях сприяє подальшому розвитку в дітей рефлексії - розуміння ними свого психічного життя, формування ставлення до самого себе [1, с. 45]. У результаті в дитини починають розвиватися власні погляди, думки, у тому числі усвідомлення значимості освіти. Пізнавальна сфера, як і раніше, розвивається як провідна. Найсерйозніші вимоги пред'являються до розмовного розвитку учнів: навичок логічних операцій з поняттями, систематизації навчальних занять, інтелектуальних навичок, розуміння змісту досліджуваних понять, грамотності і змістовності усного й писемного мовлення. Навчальна діяльність доповнюється іншими видами діяльності, і всі разом вони тепер впливають на розвиток учня. При цьому навчальна діяльність залишається основною й далі визначає зміст мотиваційних сфер особистості. З початку навчання в середній школі розширюється саме поняття «навчання», тому що тепер воно може виходити за межі класу, школи, може здебільшого здійснюватися самостійно, цілеспрямовано. Якісно змінюються вимоги до мотивації навчальної діяльності. З'являється новий вид навчального мотиву – мотив самоосвіти, представлений поки в найбільш простих формах – в інтересі до додаткових джерел знань. Крім того, успішне навчання в середній ланці вимагає більш глибоких і змістовних спонукальних сил:

орієнтації на способи одержання знань, розуміння змісту навчання «для себе». Якщо інтерес до навчання стає змістовним мотивом у дитини, то навчальна діяльність забезпечує її успішний психічний розвиток. Найбільша кількість дітей з так званою дезадаптацією, таких, що не вміють пристосуватися до школи, виявляється в середніх класах. Це може виявлятися в низькій успішності, поганій дисципліні, погіршенні взаємин з дорослими і однолітками, появі негативних рис у поведінці учня, негативних суб'єктивних переживаннях. Якщо в молодших класах шкільна дезадаптація становить 5-10%, то в середніх – 15-20%. У старших класах ситуація знов стабілізується. Класовод четвертого класу повинен прокласти «місток» між початковою і основною школою, допомогти підготуватися до вимог нового середовища, умов життя та діяльності. За якими показниками можна визначити, що учні початкової школи підготовлені до переходу в середню ланку? Можна виділити наступні критерії готовності до навчання в середній школі: сформованість основних компонентів навчальної діяльності; новоутворення молодшого шкільного віку – довільність, рефлексія, мислення в поняттях у відповідних до віку формах; успішне засвоєння навчального матеріалу; якісно інший, більш дорослий тип взаємин з учителями й однокласниками. Готовність або неготовність учнів до наступного вікового й освітнього етапу виявляється не тільки в ступені успішності їхнього навчання, а й у тих переживаннях, які відбивають те, як саме ця успішність оцінюється самими школярами. Не завжди невдача може викликати негативні переживання, а з іншого боку, у деяких випадках і цілком пристойні, з поглядів педагогів, досягнення розцінюються учнями як незадовільні.

Однією з найчастіших проблем, що виникають під час переходу з початкової школи до середньої, є складність адаптації учнів п'ятих класів до нових учителів. Вона може супроводжуватися частими конфліктами, взаємним невдоволенням учителів і учнів. Іноді з'являються специфічні труднощі у класного керівника в його контактах не тільки з дітьми, а й з батьками. На відміну від початкової школи, батьки тепер отримують інформацію про своїх дітей від різних учителів, тому мають можливість зіставити успіхи в навчанні дитини, її поведінку на різних уроках, у різних ситуаціях шкільного життя. Вони порівнюють ці успіхи і невдачі своїх дітей з тими, які були раніше, і зміни в гірший бік, що виникають іноді в п'ятому класі, часто пояснюють недостатньою кваліфікацією педагога, неправильним ставленням учителів, особливо класного керівника. Це, природно, може стати причиною появи конфліктів між батьками й учителями, що, у свою чергу, відбивається на ставленні дітей до школи, навчання, учителів і збільшує труднощі перехідного періоду. Перехід до нових учителів, до більшої самостійності в навчальній роботі потребує від учнів певного часу на

звикання до іншої манери подачі різноманітних навчальних завдань. Чим більше розходжень між колишнім учителем і новим щодо цього, тим імовірніше виникнення труднощів адаптації до навчання в середній ланці. Названі обставини диктують необхідні зміни позиції дорослого в організації навчально-пізнавальної діяльності [2, с. 67]. Педагоги й батьки – фасилітатори, що забезпечують умови для успішної діяльності підлітків і взаємонавчання в середовищі однолітків. До п'ятого класу починають визначатися багато сторін особистісного розвитку дитини. Велику роль у цей період відіграє спілкування з однолітками. Саме характер складних відносин з ними, а не тільки успіхи в навчанні й стосунки з учителями, багато в чому визначає емоційне самопочуття дитини. Істотно змінюється самооцінка школярів цього періоду. Дитячо-дорослі форми організації суспільно й особистісно значимої діяльності, у яких дитина може затвердити свій статус, виявити лідерські якості, стають механізмами соціальної адаптації. Велику роль в успішній адаптації дитини під час переходу з початкових класів до середньої ланки відіграє вчитель, класний керівник. Щоб допомогти дитині, яка прийшла з початкової школи, відчувати себе комфортно в нових умовах, розкрити наявні в неї інтелектуальні, особистісні, фізичні ресурси для продовження успішного навчання й повноцінного розвитку, педагог, що працює в п'ятих класах, має знати особливості індивідуального розвитку учня, його можливості, потреби й будувати навчально-виховний процес відповідно до них [3, с. 63]. Класному керівникові варто допомогти дитині сформувати навички й внутрішні психологічні механізми, необхідні для успішного навчання й спілкування на новому етапі розвитку.

Таким чином, перехід від дитинства до отрочества характеризується своєрідною мотиваційною кризою. Невдоволення собою, стосунками з іншими, критичність в оцінюванні результатів навчання – усе це може стати стимулом до розвитку потреби в самовихованні, а може й негативно відбитися на характері, стати перешкодою для повноцінного розвитку особистості. Проте готових рецептів щодо вирішення окресленої проблеми не існує. Учитель завжди має бути у творчому пошуку, адже в процесі навчання постійно виникають ситуації, що породжують нові проблеми, які й вирішувати треба по-новому.

Список використаних джерел:

1. Колесникова В.Ф. Психологія наступності: [словник-довідник] / В.Ф. Колесникова. – К.: Наук. світ, 2000. – 82 с.
2. Кремень В.Г. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку. – К.: ТОВ – Кадри, 2001. – 38 с.

3. Кушнарєнко А. Наступність у вітчизняній і зарубіжній педагогіці / А. Кушнарєнко, Н. Губанова, Я. Смірнова // Директор школи. Україна. – 2008. – № 6. – С. 62-65.

Кабанова О.О.

аспірант,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ВАГОМИЙ ВНЕСОК ПРОВІДНОГО ЛІКАРЯ-ДЕФЕКТОЛОГА І. СОКОЛЯНСЬКОГО У РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ

Сучасні соціально-економічні реалії зумовлюють до створення оригінальних теорій, ідей, концепцій виховання української молоді, варіативних типів навчальних закладів, нового змісту освіти, спрямованого на організацію і узгодженість інтересів громадянина і суспільства. Без цього освіта не може стати тим осередком, тим джерелом знань на основі яких створюється й поширюються суспільні цінності та підтримуються внутрішні зв'язки в суспільстві [1, с. 7].

Правові основи державної соціально-педагогічної допомоги дітям із особливостями психофізичного розвитку регулюється певними нормативно-правовими документами, а саме: Програмою «Освіта. Україна ХХІ століття», Законами України: «Про освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про фізичну культуру і спорт», «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті» та ін.

На сьогодні однією із важливих проблем є перш за все подолання соціальних і біологічних причин, які призводять до виникнення у дітей порушень у фізичному і психологічному розвитку.

Історико-педагогічний підхід до вивчення досвіду, нагромадження теорією і практикою навчання дітей із розумовими вадами, є важливим джерелом для систематизації й узагальнення наявних теоретичних засад олігофренопедагогіки [1, с. 10].

Олігофренопедагогіка – наука про виховання, навчання і шляхи корекції недоліків розвитку розумово відсталих дітей. Виникла як певний етап у розвитку медицини й педагогіки. Перше глибоке клінічне вивчення розумової відсталості провів французький психіатр Ескіроль (1772-1840 рр.). Французький лікар і педагог Е. Сегун опрацював першу педагогічну систему виховання й навчання розумово відсталих дітей, яка ґрунтувалася на розвитку активності, дієздатності розумово відсталої

дитини, за допомогою спеціального режиму та особливих вправ-тренувань органів чуття, уваги, волі. Олігофренопедагогіка відокремилася в самостійну галузь педагогічної науки наприкінці XIX – на початку XX ст.

Змістом олігофренопедагогіки як науки є 1) вчення про суть розумової відсталості в дітей, про шляхи й засоби педагогічного і психологічного вивчення особливостей аномальної дитини; 2) теорія навчання (дидактика) розумово відсталі дитини; 3) наукове обґрунтування змісту навчання розумово відсталих дітей у допоміжній школі; 4) аргументування часткових методик навчання розумово відсталих дітей окремим навчальним предметом; 5) розроблення принципів і методів виховання в розумово відсталих дітей позитивних моральних якостей; 6) формування структури допоміжної школи як спеціальної.

Опрацювання проблем теорій олігофренопедагогіки і підготовки наукових і педагогічних кадрів для роботи в допоміжних школах в Україні ведеться в Науково-допоміжному інституті дефектології АПН України й на кафедрах дефектологічних факультетів [2, с. 238].

Навчання і виховання розумово відсталих дітей досліджували безліч вітчизняних науковців, вчених-дефектологів А. В. Владимирський, І. П. Соколянський, І. М. Левінсон, В. Затонський, Г. Стешенко та інші.

В сучасному суспільстві є дуже актуальним і звернутися до історичних надбань вітчизняних педагогів, лікарів-дефектологів, які зробили вагомий внесок у розвиток педагогіки, дефектології, олігофренопедагогіки. І тому, роботу ми б хотіли присвятити педагогічній діяльності одного із видатних вітчизняних педагогів, лікаря-дефектолога Івана Панасовича Соколянського, а саме його діяльності у розвитку олігофренопедагогіки. Все своє життя І. Соколянський присвятив дітям із вадами слуху, розумово відсталим дітям. Діяльність педагога досліджували багато дослідників сучасності, а саме: Н. Коляда, Т. Басилова, Н. Єфименко та ін.

В умовах масової неписьменності дитячого населення України дореволюційного періоду навряд чи можна було очікувати будь-яких державних програм стосовно виховання й навчання розумово відсталих дітей та підлітків. Вони залишилися не тільки безправними, а й не підготовленими до самостійного життя та праці і, через свою безпорадність, недостатню соціальну комунікабельність, ставали об'єктом моральних та фізичних знущань. Будь-які ініціативи педагогічної громадськості щодо виховання цієї категорії дітей ігнорувались [1, с. 64].

Становлення державної системи спеціальної освіти дітей із особливим психофізичним розвитком в Україні безпосередньо пов'язаний з удосконаленням діяльності загальноосвітньої школи

[1, с. 65]. Як загальноосвітні так і допоміжні школи проходили ті ж самі етапи розвитку, і зміни відбувалися у всіх освітніх сферах.

Питання боротьби із дитячою безпритульністю, дефективністю, створення елементів державної системи їх навчання було одним із болючих питань та постійно обговорювалося на різних засіданнях та нарадах.

Так проблема опіки дефективних дітей обговорювалася на III Всеукраїнській нараді з освіти, що відбулася 15-27 червня 1921 р. У доповіді І. Соколянський визначав основні чинники, на яких має ґрунтуватися система державної допомоги дефективним дітям. Серед них: зосередження цієї роботи у великих науково-культурних центрах України; підготовки кваліфікованих кадрів. Питання про різні категорії дефективних дітей, типи закладів для їхнього виховання, методи роботи мали вирішуватися спеціалістами-дефектологами [1, с. 68-69].

При Наркомосі України на початку 1922 р. було створено «Інспектору закладів дефективного дитинства», яка мала налагоджувати внутрішнє життя спеціальних закладів, переформувати їх відповідно визначених типів, організувати лікарсько-педагогічні кабінети, проводити облік працівників і встановлювати ступінь їх кваліфікації у цій галузі [1, с. 69].

Проте діяльність установ проходила дуже важко, і у звіті головного інспектора дефективного дитинства Наркомосу І. Соколянський зверталась увага на неприпустимість умов життя дітей, брак шкільного приладдя, навчальних посібників, нестача коштів, відсутність елементарних гігієнічних умов. Дитячі будинки були схожі на «жалюгідні притулки». Але в процесі розвитку були створені школи-інтернати, колектори, дитячі будинки. Наступним не менш важливим державним завданням було підготовка педагогічного персоналу для спеціальних дитячих будинків.

Це підтверджується й виступом І. Соколянського на II Всеукраїнській нараді завідувачів губернських відділів соціального виховання (27-29 лютого 1924 р.). У доповіді він зазначав, зокрема, що з передачею обстежуваних функцій лікарсько-педагогічних кабінетів поліклініки губернських відділів охорони здоров'я, їхніми головними завданнями стали підвищення кваліфікації педпрацівників, удосконалення якості навальної та вихованої роботи в закладах для аномальних дітей [1, с. 78].

Іван Панасович Соколянський зробив значний внесок у розвиток олігофренопедагогіки, як лікар, він турбувався про всебічний розвиток дітей із вадами. Розробляв науково-методичні розробки, які активно обговорювалися на нарадах, семінарах, з'їздах.

Розроблений Іваном Соколянським «ланцюговий метод навчання» був адаптований Ц. С. Картузанською і впроваджений на уроках ручної праці у допоміжній школі [1, с. 169].

На початку 30-х рр. ХХ ст. активно проводився пошук досконаліших організаційних форм і методів навчання і виховання розумово відсталих дітей, також зосереджувалася увага на шляхи та засоби введення таких дітей до більш широкого кола соціальних відносин. Робота соціального виховання будувалась на засадах дитячого руху. Так учнів допоміжних шкіл залучували до масового дитячого та юнацького рухів.

Проблема соціального виховання посідала особливе місце у працях Івана Соколянського «Дитячий рух-соціальне виховання» (1925 р.), «Ув'язка соцвиху з дитячим рухом» (1935 р.), «Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання» (1928 р.).

У післявоєнний період Іван Соколянський незважаючи на складні часи продовжував працювати для розвитку та виховання дітей із вадами. На ті часи виникла гостра боротьба нових ідей зі старими ідеями навчання та виховання розумово відсталих дітей. І. Соколянський так як і його соратники вітчизняні вчені-дефектологи (О. М. Граборов, А. В. Володимирський), критикували концепції фрейдизму, рефлексології, так звану теорію «моральної дефективності», «стелі», спроби механічного перенесення в практику антинаукових методів виховання і навчання розумово відсталих дітей. Проведенні дослідження І. Соколянським створили базу для відстеження олігофренії від подібних з нею станів і побудови на цій основі педагогічної системи корекційної роботи [2, с. 210].

Отже на розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки великий вплив мали педагогічні погляди на теоретичні концепції багато вітчизняних педагогів, педологів, лікарів, серед яких був і Іван Соколянський. Професор постійно боровся за те що діти із вадами проходили навчання в спеціалізованих навчальних закладах, адаптувалися отримали елементарні знання, які б дали їм можливість реалізувати себе як особистість в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Історія олігофренопедагогіки : Підручник. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, – 1997. – 376 с.

Лабунець Ю.О.

асистент,

Педагогічний інститут

Київського університету імені Бориса Грінченка;

аспірант,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ ДЖ.Р.Р. ТОЛКІНА

Сьогодні ми констатуємо втрату власного морального регулятора у молоді, а як наслідок – деградацію моральних цінностей, правил спілкування та взаємодії суспільства в цілому. Проблемним аспектом означеного нами питання є те, що цінностям ми не можемо безпосередньо навчити, «передати» особистості, ми можемо лише виховати їх дозволяючи їй «створити/сформувати» їх самостійно через «проживання» (усвідомлення та вирішення) певних педагогічних, життєвих чи дискурсних (створених автором у творі) ситуацій. Наявна система моральних цінностей молоді у різних країнах світу на сучасному етапі розвитку суспільства потребує суттєвого вдосконалення, що набуває особливої актуальності у зв'язку з глобальною взаємозалежністю із майбутніми перспективами розвитку суспільства в цілому.

Сьогодні завдання, що стоїть перед суспільством і перед освітою полягає перш за все в допомозі молоді здійснювати свідомий моральний вибір, на основі суспільних моральних цінностей, здатний забезпечити саморегуляцію й мотивацію поведінки й діяльності. Таким чином, зростає роль педагогічних умов, методів та способів впливу на виховання моральної особистості, зокрема творчість Дж. Р. Р. Толкіна має такий виховуючий та формуючий вплив. Ми вважаємо, що виховувати моральну особистість означає проектувати та сприяти усвідомленню поступового становлення моральних цінностей, моральних якостей та моральних принципів особистості та оптимізоване гуманістичне керування цим процесом.

Обрана нами тема не була предметом окремого дослідження, хоча побіжно вона була згадана у визначеній та дослідженій С. Кошелєвим естетичній концепції Дж. Р. Р. Толкіна [1]. У своєму творі «Володар Пернів» Дж. Р. Р. Толкін занурюючи у створену ним реальність особистість, через засоби інтертекстуальності, поетики, естетики та авторського дискурсу змушує стати учасником історії боротьби за Перстень Влади, самостійно даючи відповідь собі на ряд болючих але надзвичайно важливих питань, які цілком ймовірно може усвідомлювати вперше, хоча вони і є надзвичайно важливими для сучасності:

- мілітаризм;
- авторитарність та безапеляційність суджень влади;
- сайєнтизм;
- екологічна криза (яка може призвести до екологічної катастрофи);
- негативний вплив на становлення особистості у капіталістичному суспільстві з точки зору моралі, моральних цінностей та моральних якостей.

Моральні цінності – ключові надбання моральної особистості, що можуть допомогти у вирішенні цих проблемних питань, за умови усвідомлення прекрасного, правильного, вірного, морального вирішення.

На нашу думку у даному контексті особливої уваги заслуговує концепція виховання моральної особистості Дж. Р. Р. Толкін, яка є центральною у його творчості, що є результатом літературних уподобань письменника і способу мислення, світосприймання, багатогранного педагогічного досвіду викладання у вищих навчальних закладах. Концепція виховання моральної особистості Дж. Р. Р. Толкіна, включає в себе низку аспектів:

- вільний вибір особистості;
- випробування владою;
- моральний обов'язок особистості;
- визначення ієрархії моральних цінностей;
- визначення особистісного сенсу життя та ін. [2].

Моральна особистість є виховним ідеалом Дж. Р. Р. Толкіна і в той же час результатом морального виховання, що знаходить своє відображення у його творчості, має моральну свідомість і чітко вибудовано ієрархію моральних цінностей, що дозволяють інтегрувати їх у вищі цінності (до яких відносимо: добро, краса, істина, любов до справедливості, право на вільний вибір і найголовніше – життя) [3].

Дж. Р. Р. Толкін вважав, що моральні цінності особистості найоптимальніше формуються під педагогічним супроводом авторитетної для особистості людини, у роман-трилогії «Володар Перснів» та в повісті «Гобіт, або Туди і звідти» такою особистістю, що через авторський дискурс здійснювала виховний вплив і на героїв, і на читачів, був Гендальф, про що свідчать думки Більбо Бегінса, який пригадував свої дитячі враження: «Гендальф, Гендальф! Матінко моя! Чи не той мандрівний чарівник, хто не раз оповідав на вечірках такі чудесні історії про драконів, гоблінів і велетів, про рятування принцес і несподіване щастя, що падало на голови вдовиних синів? Чи не той, хто не раз улаштував такі незрівнянно гарні феєрверки? Я їх пам'ятаю!» [4, с. 18].

Ми вважаємо, що моральні цінності виступають у контексті концепції виховання моральної особистості Дж. Р. Р. Толкіна особистісними моральними регуляторами, знаряддями, що стають

засобом узагальнення, переосмислення життєвого досвіду, прийняття життєвих рішень і накопичення усвідомлюваних позицій власного життя. Зокрема після того, як вже згадуваний нами вище хоббіт Більбо Беггінс став моральною особистістю, хід його думок, відповідно до його власних моральних цінностей, значно змінився, яскравим прикладом чого можуть бути його роздуми у важкий період потреби здійснення морального вибору: «Більбо майже перестав дихати і заляк на місці. Він був у розпачі. Йому треба забиратися геть із цієї страхітливої п'тьми, доки в нього ще лишаються сили. Треба боротися. Треба проштрикнути підлу тварюку кинджалом. Адже вона збиралася убити його! Ні, це нечесно. Зараз він невидимий. А Горлум не має меча. До того ж він не погрожував убити Більбо і досі не намагався його зробити. А ще він був жалюгідний, самотній, покинутий. Несподіване співчуття, жаль, змішаний зі страхом, переповнили серце Більбо: перед його очима промайнули нескінченні одноманітні дні, без світла і без надії на краще, шорсткий камінь, холодна риба, скрадання і шепотіння. Усі ці образи за одну секунду промайнули в його голові» [4, с. 119].

Отже, ми дійшли висновку, що важливість виховання моральної особистості із сформованими моральними цінностями на думку Дж. Р. Р. Толкіна полягає у тому, що вона сприяє формуванню моральних якостей особистості та регулює її життя:

1) керуючись власним почуттям справедливості і моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, особистість вирішує навіть найскладніші моральні ситуації і прийняти найоптимальніше єдиновірне та морально виправдане рішення;

2) завдяки слідуванню своїм моральним цінностям може протистояти різним аморальним чи морально сумнівним спокусам, не порушувати моральні принципи, заборони та не дозволяти нехтувати власними моральними цінностями;

3) моральні цінності у єдності із моральними принципами дають здатність моральній особистості інтуїтивно розпізнавати поняття «добра» та «зла»;

4) моральні цінності людини, які відповідають загальнолюдським цінностям і стимулюють подальше моральне самовдосконалення особистості.

Список використаних джерел:

1. Лабунець Ю.О. Дидактичні погляди Дж.Р.Р. Толкіна на виховання моральної особистості через призму його творчості / Ю.О. Лабунець // Матеріали II міжнародної науково-практичної конференції: [«Актуальні наукові дослідження в сучасному світі»], (г. Переяслав Хмельницький, 4-5 лютого 2015 року) – Переяслав Хмельницький, 2015. – Вип. 2 – С. 49-54.

2. Лабунець Ю.О. Концепція виховання моральної особистості у творчості Дж.Р.Р. Толкіна : аспект морального обов'язку особистості / Ю.О. Лабунець // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: [«III літні наукові читання»], (м. Київ, 17 серпня 2015 р.) – К.: Центр наукових публікацій, 2015. – С. 115-118.

3. Лабунець Ю.О. Толкінізм як джерело виховання моральної особистості / Ю. Лабунець // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. – Київ : ВПЦ «Київський університет». – 2015. – Вип. 1(1). – С. 39-43.

4. Толкін Дж.Р.Р. Гобіт, або Туди і звідти / Переклада з англійської Олена О'. 3-тє, доопрацьоване видання. – Львів: Видавництво «Астролябія», 2014. – 384 с.

Никифоров А.М.

викладач,

*Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка*

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ДОРОБКУ НИКАНОРА ОНАЦЬКОГО В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Никанор Харитонович Онацький посідає одне з провідних місць у розвитку педагогіки, письменництва й просвітництва на Слобожанщині у першій половині ХХ століття. Серед багатогранної діяльності, як краєзнавця, етнографа, мистецтвознавця, педагога-художника чільне місце займає робота митця як письменника, літератора, публіциста, поета. Саме тому літературна творчість Никанора Онацького потребує ретельного вивчення та переосмислення з позиції сучасності, оскільки є одним із важливих чинників формування світогляду педагога, як носія і пропагандиста освітніх національних ідей українського народу.

Писати вірші почав ще в юнацькі роки. Перший вірш «Погук» опублікував полтавський журнал «Рідний край» у 1906 році і від цього часу ім'я Н. Онацького з'являється в українських збірниках і антологіях: «З неволі», «Герновий вінок», «Розвага», «Українська муза». Вірші його, в основному, оптимістичні, лише зрідка вчуваються нотки суму і безнадії, викликані поразкою революції 1905 року [8]. Відтепер Никанор Онацький ніколи не полишає літературної творчості, виступає як публіцист і дослідник мистецтва, пробує свої сили в драматургії – з'являються п'єси: «Через руїни», «Танок смерті», інсценізація поезії Т. Шевченка «У тієї Катерини» [6]; 1930 року в Держвидаві України вийшла дитяча п'єса Н. Онацького «Новий світ» [2].

Никанор Харитонович надавав великого значення вихованню творчістю. З цією метою організовував творчі студії для фахового спрямування дітей та молоді а, також, для професійної підготовки учнів. Саме для цього власноручно писав дитячі п'єси для школярів і виступав як драматург.

Впровадження літературного доробку Н. Онацького в освітню практику почалося одразу після 1917 року: поезії Н. Онацького включаються в шкільні підручники, декламатори, збірники 20-х років [4; 7]. Його вірші розцінювались як такі, що сприяють вихованню трудящих мас в душі відданості справі, за яку боролись герої Жовтня. І в полотнах, і у віршах, і в громадській роботі – він всюди виявляв себе прихильником мистецтва, що міцно тримається народної основи і вірне правді життя [8].

Таким чином, у процесі дослідження встановлено, що на тлі педагогічної роботи Никанор Харитонович реалізував себе і в літературному спектрі діяльності, результатом якої є публікації поезії в збірках та періодичних виданнях: «Українська муза» (1909), «Поетична муза» (1909), «Стяг праці» (1922), «До перемоги» (1923), «Плуг і молот» (1924-1931), «Наша освіта» (1927-1930), «Український музей» (1927). Ці видання першої половини ХХ століття, на сторінках яких публікувалися праці Н. Онацького, мають важливе значення для дослідження літературного доробку митця. Крім цього, на нашу думку, потужним фактором формування свідомості поета-просвітника було спілкування із визначними діячами української літератури, до якого підштовхнула Н. Онацького саме діяльність на терені поетичної творчості. Завдяки поетичним пошукам він познайомився із такими особистостями як Олена Пчілка, що цінувала його вірші і друкувала в своєму часописі, письменник Яків Мамонтов, Остап Вишня, Олександр Олесь тощо.

Інтерес Н. Онацького до української національної культури викликав підозру з боку органів ДПУ – НКВС. Його звинувачували в «ідейних збоченнях» і за чийось наклепом його вперше заарештовують весною 1934 року. Але і там, у в'язниці, в камері № 62, пише «захалавний» цикл віршів «За ґратами» [1, с. 6; 3, с. 11].

Найбільший внесок, на наш погляд, у дослідження літературного спадку Н. Онацького (як, до речі, і всього життєвого шляху митця) зробив Г. Петров. Ще у 1966 році виходить у світ його публікація «Мужнє слово», згодом стаття «Співець боротьби: з поетичного доробку Никанора Онацького» (1968); пізніше – історія створення п'єси за мотивом поезії Т. Шевченка « [Передмова] Онацький Н. У тієї Катерини: друкується вперше» (1993) [6].

Вивчення та науковий аналіз цих джерел надає нам можливість прослідкувати, як літературне захоплення впливало на формування світоглядної позиції митця, на становлення його як визначної

особистості, як на освітянській ниві, так і в мистецькому середовищі Сумщини.

На кінець ХХ століття значно посилюється інтерес науковців до персоналії Никанора Онацького взагалі, та до його літературної спадщини, зокрема. Дослідження поетичного спадку провадиться в антологіях: «Н. Онацький. Біль : альманах» (1990) [5]; «Українська муза. Поетична антологія. Од початку до наших днів» (1993); монографії «Никанор Онацький: [Біографія, поезії]» та на шпальтах видання «Літературна Сумщина» (1995). Важливість поезії у формуванні особистості Н. Онацького відзначали І. Корнющенко, Я. Коцур, Я. Кривко, К. Майченко, В. Скакун, Ю. Тітаренко.

Віршовані рядки використовували для більш об'ємного окреслення постаті митця такі науковці: Г. Ареф'єва, А. Дужа, В. Скакун, Н. Юрченко. Особливо посилюються ці тенденції на початку ХХІ століття в зв'язку із розсекреченням архівів КДБ і відкриттям нових сторінок життя та діяльності Н. Онацького. До вивчення літературної спадщини долучилися літературознавці: Г. Намадаров, О. Скиба «Внесок народознавців Сумщини в українську етнографію та фольклористику» (2001); М. Малик «Онацький Никанор Харитонович. 70 років від дня смерті: [(1875-1937), літератор, художник]» (2007). Авторами проаналізовано літературну творчість письменника крізь призму боротьби за національне відродження України та наголошено на його ролі в культурному розвитку українського народу. У книгах: «Калинове грона: антологія поезії полтавських літераторів ХХ століття» (2004) та «Никанор Онацький. Розіп'ята муза: антологія українських поетів, які загинули насильницькою смертю» (2011) досліджено творчий шлях митця як письменника, літератора, публіциста, поета. Ці видання містять унікальні твори поета, в яких простежується напрям культурно-просвітницьких поглядів Н. Онацького і втілено нестримне прагнення свободи.

Педагогічний аналіз літературного надбання Н. Онацького свідчить не тільки про його актуальність та історичну значимість, а й переконує у необхідності використання в теорії і практиці освітньо-виховного процесу.

Відтак, педагогічний досвід та творчий доробок Никанора Харитоновича Онацького в галузі літератури в умовах сьогодення набуває важливого значення та перспективності, що обумовлене активним пошуком нової парадигми навчання і виховання дітей та молоді.

Список використаних джерел:

1. Онацький Н. За ґратами : рядки із тюремного блокнота. Поезія / Н. Онацький // Панорама Сумщини. – 1995. – 9 лютого. – С. 6.

2. Онацький Н. Новий світ. Дитяча п'єса на три дії / Н. Онацький. – К. : Держвидав, 1930. – 35 с.

3. Онацький Н. Минув сьогодні місяць... : вірші з-за ґрат / Н. Онацький // Україна. – 1988. – № 35. – С. 11.

4. Онацький Н. Острів мертвих / Н. Онацький (Публікація Г. Петрова) // Поети Сумщини післяжовтневої доби : на допомогу вчителям словесникам. – Суми, 1968. – С. 24-26.

5. Онацький Н. «Пісня», «До сусіда по камері», «Ніч, затихли зойки, муки...» / Н. Онацький // Біль : альманах. – Львів : Клуб репресованих, 1990. – С. 61-62.

6. Петров Г. Онацький Н. У тієї Катерини : друкується вперше / Г. Петров // Панорама Сумщини. – 1993. – № 17-18 (20 травня). – С. 6.

7. Сабалдир О. Н. Онацький. Ковалева пісня : поезії / О. Сабалдир, М. Грунський // Українська мова для трудових шкіл. – Харків, 1926. – С. 31-32.

8. Хвостенко Г. Страдницький шлях Никанора Онацького / Г. Хвостенко // Суми й сумчани. – 2007. – № 47 (23 листопада). – С. 13.

Погрібняк О.В.

аспірант,

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

ІОАНН МАКСИМОВИЧ – УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГ, ПРОСВІТИТЕЛЬ, ЗАСНОВНИК ЧЕРНІГІВСЬКОГО КОЛЕГІУМУ

Для сучасної української педагогіки характерною є тенденція до формування нової освітньої парадигми. Відчуваються значні зміни у розумінні суті виховання, що пов'язано з виникненням ряду проблем, які не можуть знайти розв'язання у межах існуючої моделі школи. У зв'язку з цим усе більше загострюється потреба у переосмисленні історико-педагогічного досвіду, актуальними стають необхідність повного пізнання історії України та відкриття нових імен, якісно новий аналіз поглядів та ідей, відомих у суспільно-педагогічній думці раніше. Зрозуміло, що відродження української нації, розвиток вітчизняного шкільництва неможливі без синтезу найцінніших здобутків минулого.

Духовна деградація суспільства, необхідність виховання високоморальних та духовно зрілих громадян зумовлюють потребу вивчення освітньо-педагогічної діяльності вчених минулого, серед яких особлива роль належить Івану (Іоанну) Максимовичу (1651–1715 рр.) – українському педагогові, просвітителю, літератору, активному церковному, громадському, культурному діячеві.

Біографія І. Максимовича вбирає в себе різноманітні інтенції того часу і у різні періоди має свої історико-культурні закономірності. Причиною звернення до життєпису митрополита слугує не тільки його конфесійна діяльність як лідера українського православ'я кінця XVII – початку XVIII століття, а й активна педагогічно-просвітницька, місіонерська, перекладацька, літературна діяльність. Значущою для сучасників та духовних нащадків Іоанна Максимовича є його діяльність, пов'язана з розвитком освіти в Україні та за її межами. Його переконання та погляди щодо необхідності для церкви освічених та думаючих священників виявилися надто прогресивними для свого часу. Поєднання в служінні Іоанна духовних і державних інтересів стало затребуваним і в подальшому розвитку українського суспільства.

Майбутній педагог народився 10 грудня 1651 року в м. Ніжині Чернігівської губернії. Батько, Максим Васильківський, був родом з Василькова (звідти, ймовірно, й походить його прізвище), належав до козацької старшини. Займаючись торгівельною справою і орендою Лаврських маєтків, переселився в місто Ніжин, в околицях якого знаходилися його орендовані угіддя. Про матір І. Максимовича майже нічого не відомо. Маємо свідчення, що Єфросинія Васильківська мала шляхетне походження, була побожною жінкою і разом зі своїм чоловіком щедро жертвувала кошти на будівництво та оздоблення Божих храмів [2].

Батьки Іоанна мали семеро синів, з яких майбутній святитель був старшим. Ще один син Васильківського, Григорій, став священником і з 1680 року служив протопопом Успенської соборної церкви у місті Переяславі. Решта п'ятеро братів служили в козацькому війську в офіцерських чинах: Василь був полковником особистої гвардії гетьмана – компанійського полку – і наказним переяславським полковником; Петро – військовим товаришем; Дмитро дослужився до високого чину генерального бунчужного; Михайло був бунчужним товаришем; у тому ж чині перебував уже після правління Мазепи молодший брат святителя Антон. Отже, Максимовичі були сильним і впливовим кланом, який зобов'язаний своїм становищем гетьманові Мазепі [4, с. 122].

Основи першого навчання і виховання Іван здобував удома, потім, можливо, у одній із ніжинських парафіяльних шкіл. Коли йому виповнилося 10 років, вступив до Києво-Могилянської колегії, реформованої згодом у Києво-Могилянську академію. По закінченні навчання у сімнадцятирічному віці І. Максимовича залишили у академії викладати латинську мову.

У 1676 році бажання присвятити себе богослужінню перемогло, а тому Іван прийняв у Києво-Печерській Лаврі чернечий постриг – спочатку його висвятили на ієродиякона, а потім і на ієромонаха. Після цього, у 1780 році ієромонаха Іоанна призначили офіційним

проповідником Києво-Печерської Лаври, де відкрилися його виняткові здібності до красномовства. Багато часу він присвячував саморозвитку і самоудосконаленню, глибоко вивчав Святе Письмо, твори Святих отців і вчителів Церкви.

У 1685 році ієромонаха Іонна Максимовича призначили ігуменом Свенського Успенського монастиря, де він прослужив 10 років. З приходом нового ігумена Свенський монастир було повернуто в підпорядкування Києво-Печерської Лаври. Тут І. Максимович активно займався реорганізацією монастирського життя, приділяв особливу увагу дисципліні та благочестю ченців, зміцненню монастиря глибоко віруючими та освіченими земляками-українцями. «У своїй адміністративній діяльності Іоанн виступав прибічником звичних йому київських порядків і звичаїв. <...> Монахів Свенського монастиря багато бентежило і дратувало в поведінці намісника» [4, с. 123], «викликало численні скарги» [5].

Неабияку роль у долі Іоанна Максимовича відіграв відомий Чернігівський архієпископ Св. Феодосій Углицький. У 1695 році він запропонував «свенському» наміснику стати архімандритом Єлецького монастиря, на що той охоче погодився. А після смерті архієпископа Феодосія, що трапилася у 1696 році, відбулися вибори владики на Чернігівську катедру. Серед кандидатів на цю посаду були, крім Іоанна Максимовича, Новгород-Сіверський архімандрит Іларіон Лежайський та ігумен Троїцько-Іллінського чернігівського монастиря Лаврентій Крещонович. Вибори відбувалися згідно давніх канонів з кількох найдостойніших кандидатів собором, у якому брали участь як духовні, так і світські особи. Більшістю голосів чернігівським архієпископом було обрано Іоанна Максимовича. Рукопокладання архімандрита в архієрейський сан відбулося 10 січня 1697 року. Чернігівською паствою владики Іоанн керував 14 років [2].

Іоанн Максимович відомий широкому загалові не лише як видатний церковний діяч. У Чернігові завдяки плідній співпраці з І. Мазепою його таланти набули розквіту, насамперед у книгодрукуванні, створенні в єпархії духовно-освітнього центру [3, с. 41], а також він проявив себе як талановитий віршотворець, перекладач, просвітник, благодійник.

Тогочасна Україна мала гостру потребу в освічених людях. Чернігів не випадково «став місцем заснування другого після Києво-Могилянської академії загальноосвітнього навчального закладу» [1, с. 29]. У 1700 році Іоанн Максимович за фінансової підтримки гетьмана Івана Мазепи відкрив Чернігівський колегіум, що стало надзвичайно важливою справою в житті архієпископа. Новостворений навчальний заклад на тривалий час отримав назву «Чернігово-Максимовичевський Олімп». Цей колегіум продовжував найкращі традиції братських шкіл XVI–XVII ст. та славнозвісної Києво-Могилянської академії. У ньому

навчалися діти не лише духовенства та шляхти, але й нащадки міщанських та козацьких родів. Спочатку в Колегіумі відкрили тільки три класи: «фара», «інфіма» і «граматика», але з 1705 року додали ще три: «риторика», «піїтика» та «діалектика». При Колегіумі діяла велика бібліотека, започаткована Лазарем Барановичем. Іоанн Максимович не тільки примножив та упорядкував її, а й влаштував для неї спеціальне книгосховище [2].

Синтез набутих знань, сформованих цінностей, практичного досвіду та результатів цього досвіду визначив життєву мудрість І. Максимовича, якою він керувався у своїй педагогічно-просвітницькій діяльності. Педагогічний світогляд мислителя формувався у ході наполегливої наукової роботи, його ідеї, погляди та переконання стверджувалися та розвивалися у літературних працях та перекладах. Перу автора належать такі відомі роботи, як: «Алфавит собранный, рифмами сложенный...» (1705 р.), «Богородице Дево...» (1707 р.), «Феатрон, или Позор нравоучительный...» (1708 р.), «Иллиотропион, или Сообразование с Божественной Волей» (1714 р.) та ін.

У 1711 році І. Максимович змушений був залишити Україну. За указом царя Петра I його висвячено на митрополита Сибірського і Тобольського. Прибувши до Тобольська, мислитель розгорнув просвітницьку й місіонерську діяльність серед нехристиянських народів Сибіру. Він активно переносив на сибірський ґрунт українські церковні звичаї, українську культуру. Опікувався бідними, дбав про освіту й підвищення моральності духовенства. З його ініціативи була відкрита перша православна духовна місія в Пекіні.

Однак перебування далеко від рідної землі негативно позначилося на здоров'ї мислителя. 10 червня 1715 року він помер. У 1916 році Іоанн Максимович канонізований як святий.

Список використаних джерел:

1. Мащенко С. Чернігівські Афіни : до 300-річчя заснування Чернігівського колегіуму / Станіслав Мащенко // Людина і світ. – 1994. – № 6. – С. 29–32
2. Морозов О. Святитель народився в Ніжині : життя та діяльність митрополита Іоанна Максимовича, Святителя Тобольського [Електронний ресурс] / О. Морозов. – Режим доступу: <http://nigin-museum.do.am/publ/1-1-0-23> (дата звернення: 07.11.2015). – Назва з екрана.
3. Павленко С. Духовні побратими Івана Мазепи / Сергій Павленко // Пам'ять століть. – 2001. – № 6. – С. 34-56
4. Соловьєв Ю. П. Святитель Іоанн Максимович / Ю. П. Соловьєв // Вопросы истории. – 2013. – № 2. – С. 122-133.
5. Хижняк З. Святий Іоанн (Максимович) [Електронний ресурс] / Зоя Хижняк. – Режим доступу: <http://cerkva.kiev.ua/biblioteka/svyati-rusy-ukrainy/96.html> (дата звернення: 08.11.2015). – Назва з екрана.

Сірант Н.П.

*викладач-методист,
Педагогічний коледж*

*Львівського національного університету імені Івана Франка,
старший викладач,*

Львівський національний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: Пантюк Т.І

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сьогоднішній час актуальним залишається питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури дитини в сім'ї. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення молодої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

У Короткому словнику з естетики поняття «естетичне виховання» розкривається як цілеспрямована система дієвого формування людини, здатної сприймати, оцінювати, усвідомлювати естетичне у житті, природі і мистецтві, жити і перетворювати світ, творити «другу природу» за законами краси. На кожному етапі суспільного розвитку виробляються свої уявлення про естетичне і художнє, прекрасне і потворне, піднесене і низьке, героїчне і повсякденне, трагічне і комічне, що тісно переплітаються з уявленнями про добро і зло, істинне і хибне, справедливе і несправедливе [5, с. 23].

Згідно з іншим словником з естетики, під естетичним вихованням розуміється система заходів, скерованих на вироблення і вдосконалення в людині здатності сприймати, правильно розуміти й оцінювати, створювати прекрасне і піднесене у житті і мистецтві [9, с. 64].

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику зазначає, що «естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини» [2, с. 119].

Автори навчального посібника «Педагогіка», Д. Мазоха і Н. Опанасенко під естетичним вихованням розуміють процес

формування в учнів здатностей сприймати і правильно розуміти прекрасне в оточуючій дійсності та в мистецтві, процес формування естетичної свідомості розвитку творчих здібностей і дарувань у різних галузях естетичної діяльності. Це процес формування естетичного досвіду особистості. Складовими естетичного досвіду є: естетичні почуття, естетичний ідеал, естетичні погляди, смаки, інтереси, потреби, естетична діяльність [7, с. 130].

У спадщині К.Ушинського та його послідовників (В. Водовозова, В. Стоюніна, М. Бунакова, Д. Семенова, В. Острогорського, П. Каптерєва та ін.) знаходимо актуальні для нашого часу ідеї про естетичне виховання учнів як складову і дуже чутливу частину їхнього гармонійного розвитку. К. Ушинський пропагував нерозривну єдність естетичного і морального виховання [3, с. 135].

Зокрема В. Ягупов, як і С. Гончаренко, зазначає, що естетичне виховання виступає як складова частина змісту виховання, яка безпосередньо спрямована на формування і прищеплення естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей, на розвиток здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси у всіх сферах діяльності [12, с. 495].

Великого значення естетичному вихованню приділяв В. Сухомлинський. Він вважав, що естетичне виховання – прекрасне могутнє джерело моральної чистоти, духовного багатства, фізичної досконалості. Естетичне виховання має найтісніший зв'язок з усіма сферами духовного життя особистості і колективу.

«Краса – могутній засіб виховання чутливості душі», – писав В. Сухомлинський. «Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиреним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе» [11, с. 410].

Б. Ліхачов під естетичним вихованням розуміє цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті і мистецтві, жити і творити «за законами краси» [6, с. 51].

Т. Аболіна, Н. Миропольська вважають, що одна із особливостей естетичного виховання полягає в тому, що воно передбачає формування в особистості потреби в удосконаленні оточуючого світу, забезпеченні особистісного прийняття суспільних цінностей, вироблення соціально

значимого й історично прогресивного ставлення до життя, природи, людей, суспільних порядків, шляхів розвитку людства [1, с. 15].

Л. Калініна прийшла до висновку, що естетичне виховання – це складова процесу розвитку особистості, спрямованого на формування естетичних почуттів, потреб, смаків особистості за умов її активної діяльності у всіх сферах життя (у тому числі й у мистецтві); місце, роль, мета і завдання естетичного виховання зумовлені епохою і конкретним соціально-економічним рівнем розвитку естетичної та педагогічної думки; досягненням у цій сфері є формування основних засобів, форм і методів естетичного виховання; головне ж завдання естетичного виховання – формування художньо-естетичних і творчих здібностей [4, с. 24].

У сучасній теорії поняття «естетичне виховання» – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, правильно розуміти і оцінювати красу в навколишній дійсності, у природі, праці, явищах мистецтва.

Отже, з аналізу наукової літератури з проблем естетики, педагогіки та психології бачимо, що науковці по-різному підходять до визначення поняття «естетичне виховання».

Ми вважаємо, що естетичне виховання – це цілеспрямований процес, що включає в себе систему комплексного, цілеспрямованого, планомірного та послідовного впливу на людину з боку певних соціальних інститутів та установ на основі єдиних науково-педагогічних принципів, методів та засад, в результаті якого в неї виникає світоглядна настанова на безпосередню творчу оцінку дійсності та власного життя в суспільстві як проявів прекрасного і потворного, піднесеного і низького, комічного і трагічного та інших естетичних категорій.

Список використаних джерел:

1. Аболина Т.Г. Эстетическое воспитание в школе / Т.Г. Аболина, Н.Е. Миропольская – К., 1987. – С. 15.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 119.
3. Жупанін С.І. Художнє виховання засобами пейзажної лірики / С.І. Жупанін / Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського / С.І. Жупанін. – К.: Вища школа, 1974. – С. 135.
4. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема / Л. Калініна // Рідна школа, 2006. – № 3. – С. 24-26.
5. Краткий словарь по эстетике: [кн. для учит.] / [под ред. М.Ф. Овсянникова]. – М.: Просвещение, 1983. – С. 23.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: [учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов] / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – С. 51.
7. Мазоха Д.С. Педагогіка: [Навчальний посібник] / Д.С. Мазоха, Н.І. Опанасенко. – К.: Центр навчальної літератури. – 2005. – С. 130.

8. Педагогіка: [хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко]. – К. : Знання-Прес, 2003. – С. 153.
9. Петрушенко О.П. Словник з естетики О.П. Петрушенко. – Львів: «Магнолія-2006», 2009. – С. 64.
10. Практикум з педагогіки: навчальний посібник: Видання 3-тє, перероблене і доповнене / [за заг. ред. О.А. Дубасенюк]. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – С. 359.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1976, т. 2. – С. 410.
12. Ягупов В.В. Педагогіка: [навчальний посібник] / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – С. 495.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Артюхова А.С., Мельник О.Ю.

студентки,

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти

факультету дошкільної та початкової освіти,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

КРАЄЗНАВЧИЙ ПРИНЦИП НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ

У сучасних умовах розвитку школи необхідність та важливість використання краєзнавства в системі навчально – виховної роботи сумнівів не викликає як у педагогів та методистів, так і у вчителів практиків. Це знайшло відображення і в чинних навчальних програмах. Зокрема, в пояснювальній записці до програми з природознавства зазначається, що найдоступнішим для учнів початкових класів є матеріал місцевої природи. Тому в основу вивчення програмного матеріалу покладено краєзнавчий принцип, який орієнтує вчителя на ознайомлення учнів з природними об'єктами своєї місцевості.

Однак, практична реалізація цієї вимоги в педагогічному досвіді вчителів початкових класів зустрічає перешкоди. Це зумовлене багатьма причинами, серед яких головними, на наш погляд, є недостатня розробка науково – теоретичних основ краєзнавства у початковій школі та брак науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо використання на уроках краєзнавчого матеріалу [5, с. 7].

Патріотичне виховання – цілісне формування особистості, що відображає систему поглядів, переконань, традицій, звичаїв, покликаних формувати свідомість і цілісність орієнтації молоді. Найголовніше завдання вчителя – це формування в школярів національної гідності і гордості за свою землю, народ, Батьківщину, усвідомлення себе представниками державної нації, носіями незалежності і державності. В навчанні патріотичне виховання значною мірою зумовлюється змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину і суспільство. Особлива роль тут належить природознавству, і зокрема краєзнавчому принципу добору матеріалу з природознавства.

Дослідження патріотичного виховання засобами краєзнавства мають історичне підґрунтя. Наукові основи проблеми патріотичного виховання досліджувалися в працях класиків педагогічної науки (Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга). Нові тенденції вітчизняного патріотичного виховання створюють дослідники О. Бондаренко, Н. Карпенкова, О. Коркішко, О. Пірожкова [1]. Проте до сьогодні відсутні наукові дослідження, у яких патріотичне виховання молодших школярів урахувало б потенціал краєзнавчої роботи як засіб патріотичного виховання у початковій школі.

Мета статті – полягає у визначенні специфіки патріотичного виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи.

Патріотизм – це глибинне усвідомлення індивідом своєї єдності з Батьківщиною як окремою духовною, суспільно-політичною, економічною, культурною, територіальною і т. п. цілісністю. Визнання себе часткою цієї цілісності породжує явище патріотизму [1, с. 238].

Краєзнавству належить провідна роль у формуванні духовності. З усебічного вивчення під керівництвом учителя природних, соціально-економічних та історичних умов рідного краю (села, району, міста, області, мікрорайону, школи), тобто з краєзнавства, починається українознавство. Шкільне краєзнавство як одна з ланок навчально-виховної роботи має географічний, історичний, літературний, етнографічний, фольклорний, природознавчий та інші напрями. Усі вони тісно пов'язані між собою як за змістом, так і за формами організації і методами використання.

В.О. Сухомлинський писав: «Патріотичне виховання – це сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується» [2, с. 8].

Сучасна українська школа знаходиться в процесі швидкого розвитку та постійного пошуку. Школа постає як для учня, так і для вчителя місцем духовного збагачення, де формується громадянська зрілість, особиста відповідальність за внесок у національно-культурне відродження нашої держави. Тому величезну роль у цьому відіграє саме патріотичне виховання молодших школярів.

Звідси – важлива проблема критеріїв патріотичної вихованості. Не можна забувати, що особливо сильно і яскраво патріотичні почуття і переконання виражаються в силі духу, у волі людській тоді, коли Батьківщина в небезпеці, в годину найтяжчих випробувань.

У патріотичному вихованні найяскравіше виявляється проектування людини. Виховуючи юного патріота, ми уявляємо собі, яким би виявився наш вихованець під час важких випробувань. Виховуючи вірних синів Батьківщини ми вбачаємо моральну гідність, без якої немислиме

патріотичне бачення світу сьогодні. У цьому суть патріотичного виховання.

Виховання патріотизму в сучасній школі передбачає взаємопов'язану роботу вчителя і учня з розвитку певних моральних норм та рис поведінки, тобто: любові до Батьківщини, примноження трудових звичаїв рідної держави, поваги до традицій рідного краю. Школа має дуже великі можливості для здійснення патріотичного виховання. Під час навчального процесу учні початкової школи знайомляться з традиціями українського народу, його історією, багатонаціональною культурою, звичаями й обрядами.

Вивчаючи традиції рідного народу, школярі починають цікавитися минулим своїх предків. Саме таким чином розпочинається відродження культури рідного краю, що спонукає дітей до пізнавальної активності і є обов'язковим у вихованні любові до української мови та рідної землі.

Світ дитини – це, насамперед, природа, яка оточує її в дитинстві, піклування матері й батька, казка й пісня. Спогади про цей світ накладаються на все наступне життя, надають емоційного забарвлення усім прагненням, помислам і поривам [4, с. 161].

Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя.

Викладаючи теми уроків природознавства з розділу «Природа України» особливо реалізується патріотичне виховання, любов до рідного краю, природи, охорона природних багатств України.

Таким чином, характерними рисами краєзнавства, що можуть бути застосовані в патріотичному вихованні, є: неформальність, демократичність, наочність, комунікативність, емоційність. Саме тому специфіка патріотичного виховання молодших школярів у процесі краєзнавчої роботи полягає у таких напрямках:

– патріотичне виховання є складним процесом: воно має починатися в дошкільному віці й закінчувати за межами старшої школи;

– патріотичне виховання буде ефективним за умови поступового, систематичного впливу на дитину; цей процес є безперервним і не зводиться до простої сукупності окремих педагогічних заходів;

– початкова школа в цьому процесі є важливим етапом, на якому соціалізація дитини або зупиняється на рівні «малих груп» (клас, школа, місто (село), або рухається далі до рівня «великих груп» (регіон, країна), що є дуже важливим у подальшому патріотичному вихованні;

– краєзнавча робота в початковій школі виступає ефективним засобом і дозволяє враховувати регіональні особливості виховання та навчання в поліетнічних регіонах України.

Як засвідчують факти, краєзнавство на сучасному етапі є важливим засобом зростання національної самосвідомості на основі конкретних

матеріалів своєї місцевості через науково природокорисну діяльність учнів. Отже воно виступає адекватним інструментом навчання й виховання, і є сучасною тенденцією методики природознавства. Проблема використання краєзнавчого принципу в патріотичному вихованні молодших школярів в педагогічній теорії і практиці є недостатньо розробленою, що є очевидним свідченням недосконалості існуючої системи патріотичного виховання і вимагає подальшого розкриття педагогічних умов і психологічних механізмів виховання зазначеної якості особистості.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко Н.Б. Формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами регіональної культурно-історичної спадщини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бондаренко Наталія Борисівна. – Луганськ, 2007. – 238 с.
2. Сухомлинский В.А. Родина в сердце / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1980. – С. 8.
3. Артоболовский Б.В. К истории краеведческих замыслов М. Ломоносова / Б.В. Артоболовский // Краеведение. – Т. III. – М. : Учпедгиз, 1926. – С. 55.
4. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Собрание соч. – М., Л. : Педагогика, 1998. – Т. 2. – С. 161.
5. Никонова М. Краеведение : учеб. пособие для высш. пед. учеб. заведений / М. Никонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – С. 7.

Бенце Н.С.

студентка,

*Гуманітарно-педагогічний коледж
Мукачівського державного університету*

ЕЙДЕТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати на розвиток особистості учня можна за допомогою використання ейдетичної технології.

Що таке «ейдетика»? Ейдетика (від гр. eido – вид, вигляд) – образ звукових, тактильних та графічних асоціацій, а ейдетизм – «психологічна здатність відтворювати яскравий наочний образ предмета через тривалий час після припинення його дії на органи чуття» [4, с. 16].

Ейдетика – сучасний розділ прикладної психології, що займається дослідженням цієї дуже цікавої здібності (до речі, до цього здатні не тільки люди, а й тварини).

Вперше термін «ейдетика» використано науковцем Ігорем Матюгіним. Ним запропонована методика розвитку пам'яті та система навчально-ігрових завдань. Адже гра – це основний вид діяльності дітей [3, с. 58].

Методи навчання, які пропонує ейдетика, спираються на образне мислення дитини та відповідають законам природи. Ейдетика, сприяючи гармонійному розвитку обох півкуль, робить більш гармонійною і саму дитину. Вона стає більш працездатною, краще вчиться, пам'ять і здатність концентрувати увагу зростають. Як наслідок, сприйняття світу і оточуючих у дитини стає більш позитивним, а психіка стійкішою.

Ще одна важлива перевага ейдетичного навчання – дитина вчиться радісно. Радість навчання, так само, як і радість праці, робить дитину більш здоровою [1, с. 61].

Саме впровадження ейдетичних методів і прийомів сприяє підвищенню ролі розвивального аспекту навчання, що в свою чергу веде до успішного засвоєння знань, умінь та навичок учнями, дозволяє їм психологічно комфортно та легко здобувати нові знання, отримувати задоволення від реалізації своїх здібностей. Насамперед використання ейдетичних прийомів розвиває пам'ять, уяву, творче мислення та вміння швидко і точно відтворити отриману інформацію. Тож учні мають можливість відчувати себе впевнено у вирі інформації, яку вони отримують під час навчання.

З одного боку методи ейдетики спонукають учнів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Адже завдяки їй учень стає активним учасником процесу навчання.

З іншого боку методи ейдетики допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цих методів знання засвоюються набагато краще, адже вони розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її вирішення.

Розглянемо низку умов, які учителям треба врахувати, при впровадженні методів ейдетики, а саме:

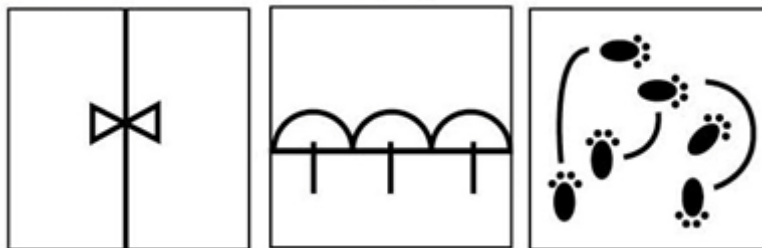
- виділити час та забезпечити можливості для застосування ейдетичних прийомів;
- дозволити учням вільно розмірковувати;
- приймати різноманітні ідеї та думки;
- сприяти активному залученню учнів до процесу навчання;

- забезпечити для учнів без ризикове середовище, вільне від негативної оцінки;
- підтримувати віру у кожного учня в його здатність породжувати свої судження;
- цінувати міркування учнів [2, с. 67].

Вищевказані умови дають вчителям можливість активізувати мислення, формувати цілі навчання, залучати учнів до плідного обговорення, мотивувати навчання учнів, активно залучати учнів до навчального процесу.

Методи ейдетики різноманітні: запам'ятовування слів (у тому числі й іноземних), запам'ятовування віршів, імен, цифр, прозових текстів тощо.

Разом з тим дуже добре сприяє розвитку асоціативного мислення використання друдлів. Друдли – це загадки-головоломки; малюнки про які неможливо чітко сказати, що це таке (Мал. 1).



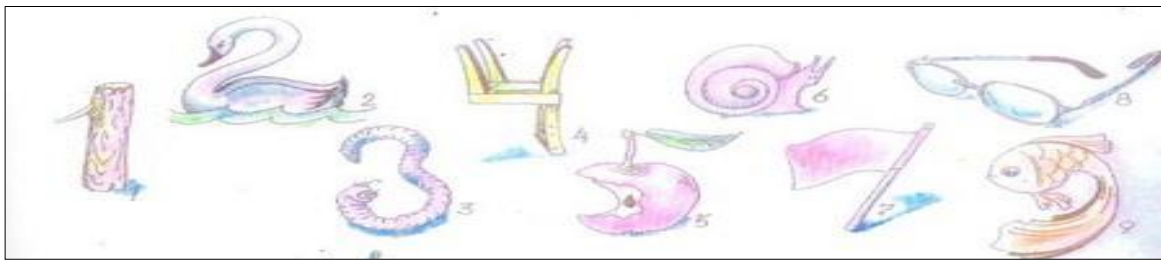
Мал. 1

Використання друдлів сприяє розвитку асоціативного та дивергентного мислення, пам'яті, вчить знаходити нестандартні підходи до різноманітних задач, допомагає у розвитку математичного мислення. Під час роботи з друдлами свою думку дитина має обов'язково обґрунтувати, що спонукає її до мовленнєвої діяльності [5, с. 48].

Дуже часто виникають питання: Як змусити дитину переказати текст, який складно уявити? Як навчити писати переказ близько до тексту чи швидко і легко запам'ятовувати вірші?

Молодшим школярам досить складно утримувати уявний образ без його підкріплення. Тому необхідно використовувати графічне зображення поняття – метод піктограм. Цей прийом використовується для збагачення словникового запасу, розвитку мовної активності. Для цього не обов'язково бути художником. Адже треба зобразити лише фрагмент потрібного предмета і головне пояснити це дітям. Піктограми подаємо чорно-білі, виходячи з міркувань, що відсутність кольору полегшує обробку інформації мозком [5, с. 48].

Діти легко за правилами ейдетики запам'ятовують цифри, перетворюючи їх на образ, який вони їм нагадують. Вивчення кожної цифри починається з магічних слів: «Уявіть собі!» (Мал. 2).



Мал. 2

Звичайно, не всі діти можуть з першого разу свідомо залучити свою уяву й перенестися у фантастичний простір. На перших етапах вчителю слід допомагати дітям, вчити уявляти, фантазувати, а потім тільки націлювати їх на те, що уявляти потрібно тільки кумедне, веселе, незвичне, пов'язуючи одне з одним у ланцюжок казкових подій.

Пам'ять дітей у молодшому шкільному віці дуже активна, і це потрібно використовувати. Не слід забувати, що основа пам'яті – уява. Від чого ж залежить розвиток уяви молодших школярів? Насамперед – від зацікавленості дитини. Яскраві образи, нестандартні порівняння зрозумілі дитині, запам'ятовуються набагато краще, ніж багаторазове повторювання незрозумілих понять. Фантазія дітей така унікальна, яскрава, часом відкривається з несподіваного боку, змушуючи вирувати нашу уяву. Та й кілька хвилин на уроці здорового, доброго гумору підвищують бажання працювати як учителя так і учня.

Зрештою методи ейдетики дають змогу створити навчальне середовище, в якому теорія і практика засвоюються одночасно, а це дає змогу учням формувати характер, розвивати світогляд, логічне мислення, зв'язне мовлення; виявляти і реалізувати індивідуальні можливості. При цьому навчально-виховний процес організовується так, що учні шукають зв'язок між новими та вже отриманими знаннями; мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів, навчаються співробітництву. Впровадження ейдетичної технології вимагає від вчителя часових, інтелектуальних і матеріальних зусиль.

Таким чином, використання методів ейдетики в навчанні найкраще реалізовує особистісно-орієнтоване навчання, допомагає вчителю співпрацювати з усім класом, з кожним учнем і учням між собою.

Список використаних джерел:

1. Беседіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня / А. Беседіна // Рідна школа. – 2009. – № 2–3. – С. 61–62.
2. Кузнєцова О.М. Методи ейдетики на уроках / О.М. Кузнєцова // Розкажіть онуку. – 2006. – № 17–18. – С. 66–68.
3. Кузнєцова О.М. Як краще навчити дитину за допомогою методів ейдетики / О.М. Кузнєцова // Розкажіть онуку. – 2007. – № 4. – С. 57–62.

4. Пащенко О. Ейдетика – що це? / О. Пащенко // Дошкільне виховання – 2008. – № 11. – С. 16–17.

5. Приходченко А. Метод ейдетики як розвивальна технологія / А. Приходченко // Початкова школа. – 2013. – № 3. – С. 48–50.

Бесшапошникова Т.В.

викладач;

Шкільник С.Я.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

**ОПАНУВАННЯ ПРОЦЕСОМ ДОБОРУ НА СЛУХ
АКОМПАНеМЕНТУ ЯК НЕВІД'ЄМНОГО КОМПОНЕНТА
ФАХОВОЇ ПРИДАТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Сучасна вища мистецька педагогіка орієнтується на оптимізацію професійної компетентності та розвивально-продуктивний підхід до освітнього процесу. В наш час зростають вимоги до вищих навчальних закладів щодо педагогічної майстерності майбутніх учителів. Музично-естетичне виховання є невід'ємною частиною духовної культури дітей метою якого є формування естетичного досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. В цій площині професійна діяльність вчителя музичного мистецтва є однією з найважливіших проблем сучасної педагогіки. Від того, яким буде сучасний вчитель-музикант, як він діятиме, чи буде в змозі враховувати вимоги суспільства, передової теорії і практики педагогічної освіти, залежить рівень освіченості, вихованості й загальної культури підростаючого покоління. Специфіка фахової діяльності педагога-музиканта передбачає професійне володіння музичним інструментом. Не применшуючи ролі аудіоносіїв слід визначити, що лише володіючи технікою гри, вмінням самостійно опрацювати новий твір, оптимізувати його для певної аудиторії, вільно орієнтуватися у фактурі акомпанементу, вміти добирати на слух, можна охопити достатню кількість музичних творів. Учитель, який гарно володіє музичним інструментом, співає під власний акомпанемент, є хорошим прикладом для своїх вихованців. Вимоги до навчальних програм циклу професійної і практичної підготовки студентів передбачають такі види діяльності, як опрацювання та трансформування дитячої пісенної літератури, що є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя музичного мистецтва та організатора дитячого вокально-хорового колективу. В системі підготовки вчителів музичного

мистецтва спостерігається таке явище, коли значна кількість студентів хоча і зорієнтована на практичне оволодіння музичним інструментом, не має чіткого уявлення про його необхідний обсяг для успішної педагогічної діяльності. Лише практичні ситуації, в яких часто опиняються молоді вчителі, викликають у них розуміння справжнього значення для педагогічної роботи таких компонентів інструментальної підготовки, як готовність до виконавсько-ілюстративної діяльності, вміння вільно добирати музичний матеріал на слух, володіння навичками акомпанементу, а також транспонування і читання з листа незнайомого нотного тексту. Проблема якісного добору акомпанементу на слух посідає важливе місце в професійно-виконавській підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розвиток музичного слуху студента залежить від опанування ним низки навчальних дисциплін (сольфеджіо, гармонія, теорія музики) та професійно-педагогічної спрямованості занять з дисциплін практичного оволодіння грою на музичному інструменті. Саме заняття з дисципліни «Акомпанемент» спроможні взяти на себе функції певного синтезатора знань, умінь та навичок із слухового добору. Важливість уміння не просто добирати доцільну гармонію, але й акомпанувати на слух, виявляється вже під час педагогічної практики, де студент одразу ж стикається з проблемами опанування музичного матеріалу, адресованого дітям. Окремі збірки пісень не відповідають сучасним вимогам, а редакція нотного матеріалу за новими навчальними програмами не завжди влаштовує вчителів, які мають різний рівень володіння музичним інструментом, тому змушені переробляти нотний матеріал або взагалі грати акомпанемент за гармонічними функціями. В той же час існує певна можливість оновлення репертуару (особливо це стосується позакласної роботи) через добір нових цікавих творів, які звучали в ефірі та зацікавили дитячу аудиторію. На шляху оволодіння слуховим добром музикант-початківець і навіть досвідчений митець стикаються з такими видами роботи: набуття слухового досвіду; активний розвиток внутрішньослухових уявлень; оволодіння музичним інструментом або голосом; практичне застосування необхідних знань з гармонії та теорії музики. В практичній роботі розвиток внутрішнього слуху, як правило, зводиться до прослуховування пісні чи іншого музичного твору, спроби запам'ятати та правильно відтворити мелодію голосом або ж із акомпанементом. Таким чином виникають чотири своєрідні сходинки цього процесу: розпізнавання, запам'ятовування, відтворення, коригування результатів. Упродовж вищевказаних етапів роботи відбувається формування слухо-моторних уявлень музиканта-початківця, які допомагають йому обирати правильний шлях не тільки в доборі на слух, але й читанні нот з листа та транспонуванні. Досвід роботи показав, що більшість вчителів музичного мистецтва вважають

добір на музичному інструменті досить важливим компонентом у формуванні комплексу знань, умінь та навичок, необхідних для успішної практичної діяльності. Поетапне формування навичок добору на слух значно поліпшить професійне озброєння майбутніх фахівців необхідними вмінням та навичками. Основним мотивом добору музики на слух є потреба в музикуванні. Така мотивація також має свої аргументи: професійна необхідність, підвищення самооцінки, прагнення до самоосвіти. Рівень мотивації обумовлює ступінь зусиль, що витрачаються майбутніми вчителями музичного мистецтва на вирішення даної проблеми.

Метою тез є систематизація та впорядкування процесу навчання добору на слух акомпанементу на музичному інструменті, що безперечно сприятиме розв'язанню важливої проблеми підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

В руслі даних міркувань неможливий якісний, художній добір акомпанементу без високого рівня естетичного смаку студента, розвитку його музичного слуху і мислення. Тобто яскраві слухові враження поряд із регулярними цілеспрямованими заняттями та регулярною самостійною творчою працею формують майбутнього вчителя як справжнього музиканта-фахівця. В той же час, володіння вмінням добору на слух сприятиме підвищенню загального рівня професійної підготовки, зокрема, кращому встановленню належного контакту з дітьми, завдяки можливості невимушено ілюструвати сучасні популярні композиції. Здійснення роботи з формування навичок добору пісенного матеріалу на слух неможливе без опори на такі механізми психофізичної діяльності, як мислення, пам'ять, внутрішній слух, моторика тощо. Володіння технікою добору мелодій пісень на слух – лише частина цілісного процесу гри на слух. Опанування цього виду музичної діяльності неможливе без наявності в музиканта розвиненого комплексу умінь і навичок гармонізації мелодій. Засвоєння методики такого процесу вимагає розуміння студентом логіки гармонічного руху і процесу формоутворення. Її суть може бути характеризована такими основними теоретичними положеннями: першим акордом, що підтримує мелодію найчастіше буває тонічний тризвук; гармонізація звуків затакту необов'язкова; на кульмінацію музичної побудови приходиться найбільша гармонічна насиченість; звуки, що минають, та допоміжні, як правило, не потребують гармонізації. Важливо відмітити, що значну допомогу студентам у справі опанування добору на слух можуть надати такі методи: відтворення мелодії з полегшеним за фактурою акомпанементом; виконання на фортепіано акомпанементу з одночасним співом мелодії вголос або «про себе»; при доборі мелодії – спів її перед тим, як приступити до відтворення на інструменті; виконання на інструменті, у вигляді арпеджіо, відносно складних акордових

сполучень. Студент повинен розуміти, що міцним підґрунтям для навичок добору на слух є розкутість, розвинуті слухо-моторні уявлення – динамічне комплексне утворення, що характеризує рівень його музичного і технічного розвитку. Такі уявлення, що переростають у слухо-моторні зв'язки, дозволяють навчитися впевнено грати на слух. Подальшим кроком у професійному зростанні майбутнього вчителя музичного мистецтва є набуття самостійності мислення, вміння приймати творчі рішення щодо осмислення специфічних сторін виконання музичних творів. А це є необхідною складовою частиною фахової характеристики музиканта – як виконавця, так і педагога. Варто наголосити на необхідності постійного психолого-педагогічного пошуку та розвитку музичного кругозору студентів, росту кількості та якості їхніх слухових музично-естетичних вражень, які передбачають активну участь у концертах, конкурсах, фестивалях, слухання компакт-дисків, аудіокасет, перегляд відеозаписів видатних, відомих яскравих виконавців (інструменталістів, співаків, хорових колективів) тощо. Отримані студентами навички добору на слух допоможуть їм узгоджувати програмний матеріал до занять з дітьми згідно рівню їх вікових виконавських можливостей, поширювати добір пісенного матеріалу, що створюватиме на заняттях атмосферу творчої зацікавленості, яка є необхідною для підтримування уваги дітей, урізноманітнювати навчальний процес.

Таким чином, розширення творчих можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва шляхом оволодіння таким специфічним засобом практичної діяльності, як добір на слух, з метою узгодження потреб і можливостей навчального процесу в ракурсі музично-естетичного виховання, дасть змогу реалізувати основні принципи музичної педагогіки, а саме: духовний розвиток особистості засобами музичного мистецтва; зв'язок музики з життям; активізація музичного мислення; особистісно-діяльнісний підхід та визнання самотності та самоцінності особистості.

Список використаних джерел:

1. Захарченко Т. Психологические условия формирования навыка музыкально-художественного прочтения песенного материала с листа у студентов музыкально-педагогических: Автореферат дис... канд. псих. наук / Т. Захарченко. – КГПИ им. Горького. – К., 1990. – 23 с.
2. Матковська М. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання: Автореферат дис...канд. пед. наук / М. Матковська. – НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 23 с.
3. Муцмахер В. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано. Учебное пособие / В. Муцмахер. – М.: МГПИ, 1984. – 216 с.

Бреднєва О.С

викладач,

*Ізмаїльський технікум механізації
і електрифікації сільського господарства*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ ТА АСТРОНОМІЇ

В наш час як теоретична так і практична педагогіка характеризується переосмисленням й зміною багатьох поглядів і підходів, відмовою від деяких застарілих традицій і стереотипів. Сьогодення потребує від педагога – практика високого професіоналізму, володіння сучасними технологіями навчання та виховання, бажання та вміння постійно вчитися та самовдосконалюватися, творчого підходу з одного боку й деякої прагматичності з іншого та раціоналізму з іншого.

Актуальність проблеми полягає в тому, що найважливішою вимогою сучасного інформаційного суспільства до вузу є конкурентну спроможність випускника, якого б вирізняли самостійність, критичність і творчість мислення, висока інформаційна грамотність, тобто актуалізується проблема формування інформаційної компетентності студентів, адже на сьогодні – це один із найважливіших чинників успішності молоді людини.

Мета викладача формувати в студентах інформаційну компетентність, а саме: уміння вчитися, знаходити інформацію, критично її оцінювати і творчо використовувати, що у майбутньому забезпечить їм можливість успішно навчатися впродовж усього життя, жити і працювати в інформаційному суспільстві, в сучасних економічних умовах.

Завдання що постають перед викладачем:

- досягти якісного рівня унаочнення, здійснювати демонстрацію фізичних та астрономічних об'єктів і явищ;
- за короткий час дослідити процеси, які в реальних умовах проходять упродовж місяців, років і навіть століть;
- перевірити засвоєння фізичних формул в усіх студентах одночасно;
- стимулювати пізнавальний інтерес до вивчення фізики та астрономії.

Інформаційно-комунікаційна технологія – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовується для пошуку, накопичення, зберігання, передачі, опрацювання наданої інформації за допомогою комп'ютера [2].

Застосування комп'ютера та мережі Інтернет, як фрагмента уроку дозволяє активізувати розумову діяльність студентів, віртуально здійснювати фізичні експерименти, об'єктивно оцінювати знання студентів, оскільки комп'ютер неупереджений, дає студентові можливість працювати в індивідуальному темпі. За допомогою комп'ютера та мережі Інтернет можна унаочнити навчальний матеріал, який складно або неможливо продемонструвати традиційними засобами навчання. Оскільки сьогодні вчителі фізики зазнають дефіциту приладів і не завжди мають можливість провести на уроці потрібну демонстрацію, виконати дослід або навіть лабораторну роботу, то, наприклад, комп'ютерна програма «Віртуальна фізична лабораторія» надає неоціненну допомогу в розв'язанні цієї проблеми.

Мультимедійні засоби можна використовувати в різних ситуаціях: під час вивчення нового матеріалу, для узагальнення та систематизації знань, для повторення, для контролю засвоєного матеріалу, семінари, вікторини, позаурочні заходи.

Шляхи використання інформаційних технологій на уроках фізики:

Інформаційні технології на уроках: комп'ютерні демонстрації, комп'ютерний лабораторний практикум, комп'ютерне тестування, створення інформаційних проектів (електронних підручників, сайтів віртуальних кабінетів), комп'ютерне моделювання.

Технології реалізації

Комп'ютерні демонстрації

Основною перевагою є те, що комп'ютерні демонстрації можуть бути органічною складовою будь-якого уроку та ефективно допомогти викладачеві й учневі. Іншою важливою обставиною є те, що існує ряд фізичних процесів та явищ, які неможливо спостерігати візуально в лабораторних умовах або обладнання кабінету не дозволяє, наприклад рух супутника навколо Землі. У даному випадку комп'ютерні демонстрації дозволяють «стиснути» часові й просторові рамки. Власний досвід створення та використання презентацій у процесі вивчення фізики дозволяє визначити низку факторів, які впливають на ефективність навчально-виховного процесу:

- зростання впливу виступу на аудиторію, оскільки значний обсяг інформації сприймається зоровими та слуховими рецепторами одночасно;

- полегшення розуміння і сприйняття поданого матеріалу;
- запам'ятовування навчального матеріалу на значний період;
- скорочення часу на розкриття проблеми.

Комп'ютерне моделювання

Ця комп'ютерна технологія навчання є перспективним науковим напрямом, який розробляється вже десятки років. Застосування цієї технології у вузі має велике майбутнє, оскільки комп'ютерне

моделювання є могутнім інструментом пізнання світу. Застосовується як індивідуальна, так і групова форма створення комп'ютерних моделей.

Комп'ютерне тестування

Комп'ютерне тестування в навчальному процесі в тій або іншій формі використовується давно. Комп'ютерний варіант тестів реалізується просто, немає проблем у негайному обговоренні відповідей. Анімація дозволяє подавати тести по частинах у необхідному темпі. Використовуючи певні оболонки тестів викладач самостійно може скласти тести різної складності.

Комп'ютерний практикум

Комп'ютер тут розглядається як засіб для розв'язання будь-яких завдань з фізики. Але, застосовуючи комп'ютерний практикум, не слід відмовлятися й від традиційної форми проведення лабораторної роботи. Більш доцільним вбачається їх поєднання. Наприклад, поки одна підгрупа виконує практикум з використанням віртуальної лабораторії, інша робить такий же практикум, але з використанням традиційного фізичного обладнання. Потім можна підгрупи поміняти місцями.

Створення інформаційних проектів

Інформаційний проект направлений на збір інформації про якийсь об'єкт, явище з метою його аналізу, узагальнення й представлення для широкої аудиторії. В його структурі акцент поставлений на презентації.

Планування уроків фізики із застосуванням комп'ютера треба розпочинати із ретельного вивчення можливостей програмних навчальних продуктів та можливостей Інтернету. Оскільки комп'ютер може бути застосований на більшості занять а також для поза аудиторної роботи студентів, зростає роль планування та визначення доцільності застосування конкретних форм і методів використання ІКТ для досягнення результату [1]. У своїй роботі використовую такі форми проведення уроку, як урок-лекція, урок-залік, урок-узагальнення, урок-дослідження, урок-ділова гра, інтегрований урок. Це дозволяє не лише візуалізувати фізичні явища та процеси, але й залучити студентів до процесу пізнання шляхом виконання інтерактивних вправ і творчих завдань, комп'ютерного моделювання. Створений освітній портал «Віртуальний кабінет фізики та астрономії» – є науково – методичною базою для ефективного вивчення дисциплін та є джерелом зацікавленості вивчення предметів.

Результативність досвіду показує, що студенти поступово навчаються працювати в команді. Студенти навчають вільно володіти комп'ютером, швидко знаходити інформацію в Інтернеті. Крім того, у них розвивається уява та просторове бачення за рахунок того, що вони працюють із інтерактивними моделями, що забезпечує підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення предмету, формування навичок пошуку, аналізу і використання інформації, що веде до

підвищення якості процесу навчання і, в кінцевому результаті, сприяє формуванню у випускника інформаційної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Черненко С.Й. Організація самостійної роботи учнів з додатковими та інформаційними матеріалами в процесі викладання фізики // Фізика в школах України. – Основа, 2011, № 4.
2. Бугайов О.І., Коваль В.С. Комп'ютерна підтримка курсу фізики в середній школі: реальність і перспективи / О.І. Бугайов, В.С. Коваль // Фізика та астрономія в школі, 2001. – № 3.
3. Використання інформаційних технологій на уроках фізики в основній школі // Інтернет ресурси.
4. Петросян О.Р. Метод проектів на уроках фізики // Фізика в школах України. – Основа, 2010. – № 6. – 36 с.
5. Садкіна В.І. Сучасні технології навчання на уроках фізики // Інтернет ресурси.

Дубровська Л.О.

кандидат педагогічних наук, доцент;

Дубровський В.Л.

старший викладач,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Одним з шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися. самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть пасивні учні.

Коли вчитель використовує на уроці елементи гри, то в класі створюється доброзичлива обстановка, бадьорий настрій, бажання вчитися.

У сучасній школі, де робиться ставка на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується у таких випадках:

- як самостійна технологія для освоєння поняття, теми і навіть розділу навчального предмета;

- як елемент більш широких технологій;
- як урок (заняття) або його частина (введення, пояснення, закріплення, тренування, контролю);
- як технологія позакласної роботи.

У психолого-педагогічних дослідженнях, розглядаючи гру як провідний вид діяльності дитини, учені виділяють загальні ознаки гри, які властиві будь-якій соціальній діяльності: цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь, свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення. Так, зокрема, у грі дитина реалізує свої задуми, по-своєму діє, змінює за своїми уявленнями реальне життя. Гра є вільною від обов'язків перед дорослими сферою самодіяльності та самостійності дитини, оскільки, граючись, дитина керується власними потребами та інтересами. Кожній грі властива значуща для дитини мета. Навіть найпростіші ігри – дії із предметами мають певну мету. Ініціатива і творчість у різних іграх виявляється по-різному. В одних творчість пов'язана з побудовою сюжету, вибором змісту, ролей; в інших – виявляється у виборі способів дії, їх варіативності. Однак, на нашу думку, цей перелік ознак необхідно розширити, оскільки в інтелектуальних іграх поєднуються ознаки як ігрової, так і навчальної діяльності. Процес розвитку інтелектуальної гри вимагає від її учасників постійного рішення ланцюжка проблемних ситуацій, формування понять, виконання основних розумових операцій (класифікації, аналізу, синтезу тощо), оскільки ця діяльність є засобом досягнення ігрового результату (перемоги в змаганнях), та успіх досягається, насамперед, за рахунок розумової діяльності.

Широке використання ігрового методу в навчанні має низку переваг:

- гра втягує в активну пізнавальну діяльність кожного учня окремо і всіх разом і, тим самим, є ефективним засобом управління навчальним процесом;
- навчання в грі здійснюється за допомогою власної діяльності учня, що носить характер особливого виду практики, у процесі якої засвоюється до 90% інформації;
- гра – вільна діяльність, що дає можливість вибору, самовираження і саморозвитку її учасників;
- гра має певний результат і стимулює учня до досягнення перемоги й усвідомлення шляху досягнення мети;
- у грі команди або окремі учні спочатку рівні (немає сильних і слабких, а є тільки гравці);
- результат залежить від самого гравця, рівня його підготовленості, здібностей, витримки, умінь і характеру;
- безосібний процес навчання в грі набуває особистого значення;

- уміння змагатися – невід'ємна частина гри – приваблива для учнів; задоволення, одержане від гри, створює комфортний стан на уроках і підсилює бажання вивчати предмет.

Існує широкий спектр видів ігор, а отже, і велика кількість класифікацій ігор залежно від різноманітних характеристик ігрової діяльності, яку беруть за основу дослідники. Так, за характером ігрових дій ігри поділяються на інтелектуальні, моторні та сенсорні. За характером педагогічного процесу виділяють такі групи ігор:

- 1) навчальні, тренувальні, контрольні, узагальнюючі;
- 2) пізнавальні, виховні, розвивальні;
- 3) репродуктивні, продуктивні, творчі;
- 4) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні

тощо.

За характером організаційно-функціонального джерела ігри поділяються на:

- 1) самостійні ігри (виникають з ініціативи дітей);
- 2) ігри, що виникають з ініціативи дорослого, який використовує їх з освітньою та виховною метою;
- 3) ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу.

Добираючи ту чи іншу гру, вчитель має пам'ятати, що процес створення гри містить ряд етапів:

- вибір теми гри;
- визначення мети й завдань гри;
- підготовка і проведення гри (повідомлення учням теми гри, підготовка унаочнень, проведення гри, підбиття підсумків).

Успіх проведення гри залежить від дотримання вимог:

- ігри мають відповідати навчальній програмі;
- ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- відповідність гри віковим особливостям учнів;
- різноманітність ігор;
- залучення до ігор учнів усього класу.

Під час проведення ігор в учителів виникає безліч проблем: за яким принципом відбирати навчальний матеріал для створення ігор, яке місце дидактичних ігор в ряді інших форм і методів навчання, як одному вчителю вправитися з класом учнів під час гри?

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Отже, потреба у грі ніколи не зникне в людини. Для дитини особлива цінність гри полягає не тільки в тому, що вона дає їй можливість як загального, так і фізичного, духовного зростання, а й у плані підготовки до різних сфер життя. Гра для дитини, особливо в

молодшому шкільному віці, наділена це й дослідницьким змістом, який дає змогу моделювати все те, що існує поза грою. Саме через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням – із світом природи, з людьми; швидше опановує навичок і звичок культурної поведінки.

Коноваленко Л.А.

вчитель початкових класів,

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 114

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ

Характерною тенденцією реформування сучасної освіти в Україні є її спрямованість на підвищення якості освіти, орієнтацію всебічного розвитку особистості та підвищення рівня її освіченості. Важливою складовою загальної освіти кожної людини є природнича освіта. В концепції загальної середньої освіти зазначено, що у її зміст слід закласти систему природничих знань, як «необхідну для адекватного світосприйняття і уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, опанування науковим стилем мислення, усвідомлення способів діяльності і ціннісних орієнтацій, що дають змогу безпечно жити у високотехнологічному суспільстві та цивілізовано взаємодіяти з природним середовищем». При цьому знання розглядаються як елемент культури будь-якої освіченої людини, що є виявом важливої світової тенденції гуманізації освіти в цілому.

На сьогоднішній день вивчення природознавства у початкових класах не обмежується формування у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст цього предмета складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Уроки природознавства покликані виховувати у школярів повагу до праці, людей праці, формувати в них певні трудові вміння і навички. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Удосконалення учбово-матеріальної бази загальноосвітньої школи – одна з головних умов підвищення рівня навчально-виховного процесу. Навчальне устаткування стало невід'ємною частиною уроку, так робота з ним для учнів – це джерело нових знань, і засіб для засвоєння,

узагальнення, повторення вивченого матеріалу. Щоб підвищити рівень засвоєння матеріалу на уроках природознавства необхідно використовувати інформаційно-комунікаційних технологій. Вони, як показує практика, істотно підвищують ефективність навчання.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій ланці – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа. Ні для кого вже не є новиною необхідність широкого застосування електронних засобів навчання під час вивчення будь-якого предмету. Це – навіть, не твердження, а практично догма, якої вимагає час.

Що ж таке ІКТ?

Технологія – це наука про способи розв'язання задач людства за допомогою технічних засобів. Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, націлених на розв'язання проміжних цілей, наперед визначений кінцевий результат. Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації. Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер. Таким чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність педагогічних методів і технічних засобів, направлених на реалізацію навчальної мети шляхом використання інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж, що максимально забезпечує ефективність навчального процесу. Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури.

Завдяки ж використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це здійснює значний вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів. Тим більше, що молодші школярі уже готові до роботи з ІКТ: вони знають, що таке комп'ютер, у більшості випадків уміють ним користуватися, у них відсутній психологічний бар'єр: діти не бояться, що зламається машина, не вистачить знань упоратися з нею тощо. Однак, машина без людського фактору залишається розумною іграшкою. Сьогодні вже очевидно, що викладач який веде заняття за допомогою мультимедійного проектора, електронної дошки та комп'ютера, використовує на уроці та під час

підготовки до нього ресурси Інтернет, має якісні переваги перед колегою який користується «крейдяною технологією». Виховання учнів в школі має бути спрямоване на розвиток людини сучасного інформаційного суспільства, і школа має вчити користуватись необмеженим джерелом інформації – Інтернетом, та принаймні, спробувати навчити дитину відрізнити що є добре і корисне від злого.

Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті, можливість зберегти й опрацювати велику кількість різномірної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному виді сприяє:

- розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних і творчих здібностей учнів;
- формуванню в учнів пізнавальних можливостей, прагнення до самовдосконалення;
- забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, безперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом;
- постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів тощо.

Використання ІКТ дозволяє вчителю проводити уроки:

- на високому естетичному і емоційному рівні (анімація, музика);
- забезпечує наочність;
- залучає велику кількість дидактичного матеріалу;
- підвищує обсяг виконуваної роботи на уроці в 1,5 – 2 рази;
- забезпечує високий ступінь диференціації навчання (індивідуально підійти до учня, застосовуючи різномірні завдання).
- скорочує час для контролю та перевірки знань учнів;
- учні вчать на навичкам контролю та самоконтролю.

Останнім часом зростає роль природничих наук. Сьогодні перед початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли природничі знання, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати ці знання для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду. Тому формування нових підходів до викладання природознавства має величезне значення.

Список використаних джерел:

1. Аквилева Г.Н. Натуральные средства обучения и методика работы с ними // Начальная школа. – № 12, 2003. – С. 42.
2. Байбара Т. Дослід у процесі навчання природознавства // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 19-21 // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 57-59.
3. Балаєва Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках у початкових класах // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 278. – С. 8-10.

Мішалова К.М.

аспірант,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕКРЕАЦІЙНЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ОСВІТИ ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Дослідження присвячене вивченню розвитку та популяризації спортивного орієнтування в світі та Україні; його еволюції в явище, що більш спрямоване на дозвілля та відпочинок – рекреаційне орієнтування. Як і в спортивному орієнтуванні тут присутній дух змагання, але змінені рамки проведення – орієнтування відбувається не на відкритій природі, а в умовах урбанізованої території – містах, селищах тощо.

Розглядаючи вплив спортивного орієнтування на людину, потрібно зазначити не лише про оздоровчий аспект для її здоров'я, а й про моральне задоволення та розвиток, як у випадку із застосуванням рекреаційного орієнтування. Однак, квести можна використовувати не лише з розважальною метою: їх можна сміливо впроваджувати в життя в середніх загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах. Така пропозиція ґрунтується на результатах власних досліджень впливу такого інноваційного методу викладання та закріплення матеріалу.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в розробці методологічних рекомендацій щодо використання активних рекреаційно-туристських програм квестового спрямування в туристичній галузі та впровадження до використання методу квестових ігор у навчальний процес.

Окрім зазначених вище івентових властивостей, ігрові програми квестового характеру мають ще одну визначну особливість – освітню здатність. Така особливість викликана безпосередньою активізацією в учасників усіх можливостей організму – фізичних та інтелектуальних тощо.

Рекреаційне орієнтування можливо і необхідно впроваджувати в освітніх цілях. Подібна інновація в навчальних закладах допоможе закріплювати матеріал уроку в більш зручній та цікавій формі – грі.

Подібний фактор важливий при роботі зі школярами. Враховуючи непосидючість дітей та концентрацію енергії та сили, її можливо використовувати в навчальних цілях. Одним зі способів використання можна зазначити гру.

Головним аспектом організації подібної діяльності є вміння правильно сформулювати завдання та налагодити процес, адже перетворення його, нехай і в навчальній формі, але не піде на користь учням та вчителям та не надасть необхідного результату.

При розробці ігор та завдань для середніх освітніх закладів важливими моментами будуть:

- врахування віку учасників;
- предметні особливості шкільної програми тощо.

Список методичних рекомендацій та побажань, щодо покращення процесу гри та її впливу на учнів можна продовжувати, але основними все ж таки виступатимуть саме ці моменти.

Віковий аспект. Важливим етапом формування як самого процесу гри, так і завдань є вік учасників. Орієнтуючись на нього, необхідно звертати увагу на такі аспекти, як:

- загальний психологічний розвиток дитини (тут велике значення матиме схильність дитини до одного з типів характеру. Наприклад, сангвінік або холерик з радістю прийматиме участь у змаганнях і залишиться задоволений будь-яким результатом, а ось меланхоліки та флегматики не схильні до активних дій, тому з острахом або ж навіть небажанням сприйматимуть подібні інновації);

- фізичні та розумові здібності (важливою умовою участі в ігрових програмах квестового характеру є достатня фізична підготовка, адже гра будується на більш ніж активному пересуванні учасників по території проведення програми; розумові здібності мають оцінюватися за швидкістю сприймання та аналізу отриманої інформації, простіше кажучи – за її адекватним світосприйняттям та логічним мисленням);

- ступінь успішності на уроках тощо (якщо ігрова програма будується на навчальній, то необхідно враховувати рівень знань усього класу, а не орієнтуватися за знання кращих, успішніших учнів. Можливістю гри є визначення прогалин у знаннях учнів за допомогою постановки завдань легкими і загальновідомими питаннями з курсу предмету).

Усі ці моменти можуть відіграти в подальшому велике значення на результаті проведення гри. Тому важливо правильно визначити три основні переважаючі в класі аспекти і вже за ними організувати подібні ігрові програми.

Предметні особливості. Окрім загально фізіологічних особливостей, що мають бути враховані при підготовці ігор для школярів, має бути обов'язково впорядкована відповідна предметна програма.

У розробці завдань за програмним забезпеченням школи, слід звертати увагу на елемент роздумів та логічного мислення дітей. Важливо, щоб завдання були сформульовані саме за таким принципом, адже головна ідея гри – навчити мислити. Головна ідея гри в школі – навчити мислити на задану тематику. Якщо завдання будуть сформовані простим запитанням, відповідь на яке і є власне сформована – освітнього впливу можна не очікувати. Такий вплив буде можливий лише за

рахунок запам'ятовування отриманої під час гри інформації, що може слугувати ще одним способом розвитку дитини.

Таким чином ми можемо говорити про дві характерні для завдання ігор риси:

– розвиток мислення та логіки (сутність завдань полягає в тому, щоб сформувати досить цікаві, але водночас прості завдання для розвитку зазначених функцій у дитини);

– запам'ятовування матеріалу(якщо переслідується мета нагадати, повторити, закріпити матеріал).

Розглядаючи організаційні моменти в роботі зі школярами, важливо пам'ятати і про те, що саме ви хочете закласти у гру. Від цього і залежатиме її результат. Якщо ваша мета – пізнавальний аспект, достатнім буде поверхнєве ознайомлення з матеріалом предмету, аби зацікавити учнів або просто донести до них інформацію. Якщо ж ви бажаєте розвивати певні навички та розумові можливості, слід детальніше продумати та скомпонувати завдання гри.

Згідно результатам проведеної гри, можна буде судити про помилки, які допускалися при її підготовці та проведенні, яскраво буде видно прогалини в знаннях учнів та буде можливим аналіз доцільності проведення подібних анімаційних уроків в майбутньому. Це дає змогу говорити про ефективність використання ігрових програм квестового характеру в загальноосвітніх закладах.

Список використаних джерел:

1. Грабовський Ю.А., Скалій О.В., Скалій Т.В. Спортивний туризм Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2009. – 304 с.
2. Иванов Е.И. С компасом и картой. – М.: Изд-во ДОСААФ, 1971.
3. Уилт Ф. Бег, бег, бег. – М. ФиС, 1967.
4. Федерація профспілок України Інститут туризму Спогади ветеранів самодіяльного туристського руху в Україні Самодіяльний туризм у Києві в 1950-1970-х рр. XX ст. видання друге, доповнене Київ – 2002.
5. Виховання туризмом. Розповіді педагогів-позашкільників – Житомир, «Полісся», 2008.
6. Спортивний туризм. – Правила змагань. – К., 1998.
7. <http://bse.sci-lib.com/>
8. <http://www.olimparena.org/>
9. <http://orienteering.org/>
10. <http://scu.org.ua/categoryevents/15-federacija-sportyvno-go-orijentuvannja-ukrai-ny.html>

Семенова О.В.

аспірант,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ КУРСУ «КОМПОЗИЦІЯ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

На сучасному етапі розвитку суспільства однією з проблем мистецької освіти є вдосконалення змісту та методики навчально-виховного процесу у вищій школі з метою формування професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Існують невирішені суперечності між: потребами суспільства в професійних, компетентних і творчих художниках-педагогів, які мають необхідні знання, уміннями й навичками з композиції та недостатнім рівнем їхньої художньо-творчої підготовки, що зумовлено недосконалими змістом та методикою викладання дисципліни «Композиція».

Основні положення теорії композиції розроблені в працях М. Алпатова, М. Волкова, В. Ванслова, М. Ростовцева, В. Щербакова та інших учених художників-педагогів. Надалі методологічні засади композиції в змістовому й методичному аспектах досліджували О. Голубєва, С. Данілушкіна, Р. Паранюшкін, В. Устін, В. Щербина та інші науковці.

Нині на факультетах мистецтв вищих педагогічних навчальних закладів, де готують фахівців з образотворчого мистецтва, викладання таких дисциплін, як «Композиція», «Рисунок», «Живопис», «Декоративно-прикладне мистецтво» відбувається розрізнено, тобто незалежно одна від одної. Через це чимало студентів не здатні знаходити аналогії, не бачать зв'язків між елементами цілісної художньої форми, а відтак, не вміють грамотно побудувати композицію в будь-якому виді й жанрі образотворчого мистецтва.

У книзі «Мистецтво форми» І. Іттен наголошував: «...нові ідеї мають бути перетворені в нову художню форму, то в митцеві відповідно слід розвинути й скоординувати його фізичні, почуттєві, духовні й інтелектуальні сили в їхній гармонії» [2, с. 9].

Отже, завдання викладача – навчити майбутніх учителів образотворчого мистецтва образно бачити й відчувати, аналізувати й синтезувати, винаходити й створювати нову та оригінальну художню форму [1, с. 69]. Для цього ми розробили методику викладання дисципліни «Композиція», яка максимально охоплює різновиди й жанри образотворчого мистецтва та сприяє розвитку в студентів художньо-творчої компетентності й майстерності.

Дисципліну «Композиція» доцільно студіювати комплексно і послідовно. Насамперед, майбутнім художникам потрібно опанувати асоціативно-фігуративну (абстрактну), потім – фігуративно-символічну (декоративну), далі – образно-смыслову (реалістичну), а наостанок – образно-фантастичну (сюрреалістичну) композиції. Це дасть змогу щонайширше охопити різноманітні напрями, різновиди й жанри образотворчого мистецтва. Щоб реалізувати це у повному обсязі, структурно програма з композиції має складатися з відповідних розділів та модулів, кожен з яких повинен бути наповненим теоретичним матеріалом, тренінгами та аналітичними й творчими практиками.

У першому розділі «Асоціативно-абстрактна композиція» ми пропонуємо три змістових модулі. Де передбачено вивчити теоретичні основи композиції, що охоплюють такі теми: «Передумови становлення наукового розуміння сутності композиції», «Універсальні закономірності та виразні засоби композиції в образотворчому мистецтві», «Емоційні засади безпредметної композиції».

Другим розділом програми під назвою «Фігуративно-символічна композиція» пропонується такі теми: «Сутність типологія та методика побудови композиційних схем», «Стилізація у фігуративно-символічній композиції», «Пошук фігуративно-символічних зображувальних мотивів», «Пошук фігуративних способів графічної стилізації форми», «Графічна трансформація асоціативно-абстрактної композиції у фігуративно-символічну», «Колірна трансформація асоціативно-абстрактної композиції у фігуративно-символічну».

Третій розділ програми цілком присвячено реалістичній образно-смысловій композиції та охоплює слідуючі теми: «Художній образ у системі композиційних побудов», «Змістовий аналіз образно-смысловій композиції», «Композиційний аналіз графічного образу», «Композиція пейзажу», «Композиція портрета», «Композиція сюжетної картини».

Четвертим, завершальним, розділом програми охоплено низку теоретичних питань і практично-творчих завдань з образно-фантастичної композиції, що містяться у двох змістових модулях, які представлені темами: «Трансформативний принцип в образно-фантастичній композиції», «Колажний принцип фантастично-реалістичної композиції подвійного смислу», «Пошук фантастичних образів засобами кляксографії», «Пошук фантастичних образів засобами монотипії».

У ході викладання композиції для успішного виконання окреслених програмних завдань педагог має спрямувати свої зусилля на формування в студентів художньо-творчої компетентності й майстерності, що пов'язано з виробленням деяких прийомів аналітико-синтетичної діяльності, формуванням навичок композиційного мислення. Вивчення однієї і тієї ж самої теми за допомогою традиційної методики викладання

може мати різні результати, зумовлені індивідуальними особливостями студентів, рівнем розвитку їхніх творчих здібностей, підготовленістю.

Отже, Сучасна система вищої мистецької освіти потребує постійного удосконалення змісту та методики викладання фахових дисциплін. Для підвищення рівня художньо-творчої компетентності й майстерності студентів навчальну програму з композиції доцільно оновити з урахуванням різноманітних напрямів, різновидів і жанрів образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Гудак В. Композиція як провідна й визначальна дисципліна в процесі формування митця / В. Гудак // Вісник Львівської національної академії мистецтв. – 2012. – Вип. 23. – С. 66-78.
2. Иттен И.И. Искусство формы / И.И. Иттен. – М. : Издатель Д. Аронов, 2001. – 135 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексеева С.В.

*кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,*

*Институт профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

Совершенствование системы профессиональной подготовки будущих специалистов к развитию карьеры возможно благодаря внедрению акмеологических технологий, где объектом технологизации становятся личностные зоны развития, способы подготовки к успешному карьерному и профессиональному становлению. Основной целью использования акмеологических технологий в профессиональной подготовки будущих специалистов к развитию карьеры есть формирование в самосознании личности востребованной необходимости в профессиональном саморазвитии и самореализации в сфере профессии. Основным заданием акмеологических технологий есть актуализация развитие личностного и профессионального «Я» с помощью специальных приемов и психологических техник. Акмеология привносит в систему подготовки будущих специалистов идеологию прогрессивного профессионального становления, целеустремленной карьерной ориентации, готовности к профессиональной самореализации.

К акмеологическим технологиям относятся следующие: технологии развивающего обучения; технологии личностно ориентированного обучения; метод проектов; игровое моделирование; тренинг-технологии; технологии карьерного коучинга.

Рассмотрим основные формы акмеологических технологий. Например, при организации развивающего обучения в изучении профессионально-ориентируемого цикла дисциплин в качестве основного объекта внимания выступает психологический механизм самой учебной деятельности, что дает возможность осознания будущими специалистами ценности процесса обучения в развитии карьеры. Такой подход определяет ценность карьерной подготовки, которая возможна уже в условиях обучения в профессиональном учебном заведении и однозначно поднимает его престижность.

Результатом использования акмеологической технологии личностно ориентированного обучения в системе профессионального образования есть формирование готовности будущих специалистов к развитию профессиональной карьеры, с учетом их индивидуальных личностных качеств. А это очень важно для реализации современной поливариантной карьеры, основные положения которой обосновывают уникальность ее реализации для каждого специалиста [1].

Примером технологии личностно ориентированного обучения есть метод «Портфолио», который используется как способ фиксирования и оценивания индивидуальных достижений будущих специалистов.

Не менее значимыми в контексте акмеологической теории являются технологии, которые получили название «метод проектов». Эти технологии способствуют развитию интегрированных знаний и умений личности из разных отраслей, предусматривают использование разнообразных методов обучения, обеспечивают ориентацию на познавательную, самостоятельную, учебную деятельность будущих специалистов. Реализация метода проектов происходит с использованием исследовательских методов и имеет важную познавательную и практическую значимость результатов для формирования карьерной зрелости будущего специалиста.

В процессе подготовки будущих специалистов к развитию карьеры важное место занимает игровое моделирование, которое кардинально изменяет технологию учебы. Игровое моделирование – вариативная форма организации обучения, которая обеспечивает взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников в процессе решения обучающих карьеры ориентированных заданий достаточно высокого уровня проблемности. Игровое моделирование раскрывает личностный карьерный потенциал будущих специалистов, делает возможным преодоление психологических барьеров в общении с разными людьми, способствует совершенствованию карьерных личностных качеств. Например, в игровом моделировании «Примите меня на работу» будущие специалисты овладевают навыками самомаркетинга, что важно для будущего успешного трудоустройства. Такие акмеологические технологии развивают у будущих специалистов ключевые карьерные компетентности, личностные качества, что влияет на качество процесса подготовки к развитию профессиональной карьеры.

Предметом акмеологии в процессе подготовки будущих специалистов к развитию карьеры является проблема достижения вершины карьерного мастерства, что способствует максимальной ориентации на творческую самореализацию в профессии. Для достижения «акме» в развитии профессиональной карьеры необходимы максимальная самомобилизация, что требует рефлексивной саморегуляции. Рефлексивная саморегуляция возможна при условии

использовании тренинговых методов обучения, направленные на повышение карьерной готовности и совершенствование межличностных отношений [2]. Такие тренинг-технологии должны быть направлены на формирование психологической готовности к реализации профессиональной карьеры. Эффективно зарекомендовали себя тренинг-технологии: тим-билдинговые технологии (от англ. team-building – формирование команды), тренинги с элементами индивидуальной психотерапии и психокоррекции, сенситивные тренинги, видеотренинги. К основным отличительным чертам акмеологического тренинга относится программно-целевая направленность, которая достигается постоянным изучением потребности практики и использование конструктивных, коммуникативных и организаторских действий, которые профессионально важны для развития карьеры. При этом происходит переход от познавательной мотивации к профессиональной, что обеспечивает постепенный переход к саморегуляции и самоорганизации в перспективной карьерной деятельности.

В развитых странах США, Англии, Японии и других, невзирая на отличия в принципах организации и способах функционирования предлагаются разнообразные карьерные коучинги в разных сферах деятельности, которые очень эффективны в повышении карьерного мастерства, формировании позитивного профессионального имиджа. Анализ опыта стран с разветвленной такой акмеологической службой показывает, что ее работа на всех уровнях обеспечивает полноценное психологическое и акмеологическое обслуживание, оказывает действенную профессиональную помощь будущим специалистам разного профиля [3].

Карьерный коучинг является типом личного коучинга, что помогает будущим специалистам по разнообразным вопросам развития карьеры, а именно: исследование карьеры; развитие навыков прохождения собеседования и формирования личностной уверенности; креативные стратегии поиска работы; подготовка резюме; оценка собственных сильных сторон; личностный маркетинг и брендинг; оценивание будущих работодателей; проведение переговоров по вопросам заработной платы.

Тренеры коучинга несут ответственность за то, чтобы будущие специалисты постоянно придерживались в своей карьерной деятельности стратегии «связь – объяснение – обязательства». В этой системе связь предусматривает гармонию личности в профессиональном становлении, связь с командой поддержки карьеры, связь с органами трудоустройства. Будущий специалист на практике приобретает умения «карьерно продавать себя», умения успешно проходить собеседование, эффективно вести телефонные переговоры, он должен наилучшим образом разрекламировать свои способности и достижения. Объяснение

включает изучение карьерных целей личности; выяснение соответствия ценностей личности ее карьере; выделение необходимых знаний, умений и навыков, которые необходимы для успеха в профессиональной деятельности; выявление интересов, которые будут трансформированы в эффективную деятельность. Обязательство имеет за цель создание плана действий и ответственность за его реализацию. Карьерный коучинг это практический применения своих знаний, у будущего специалиста формируются умения само презентации.

Исходя из выше изложенного, отметим, что акмеология привносит в систему подготовки будущих специалистов целеустремленную карьерную ориентацию и формирование у них готовности к будущей профессиональной самореализации. Основным заданием акмеологических технологий есть актуализация развитие личностного и профессионального «Я» с помощью специальных приемов и психологических техник.

Список использованных источников:

1. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг: монография / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
2. Крицкий А. Планирование карьеры старшеклассников / А. Крицкий // Нар. образование. – 2009. – № 1. – С. 207–213.
3. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, Б.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2000. – 298 с.

Баранчук О.В., Евдокимова Ю.С.

студентки,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У загальному комплексі дисциплін художньо-естетичного циклу музична освіта займає особливе місце. Будучи мистецтвом звуків і інтонацій, музика здатна так впливати на наш внутрішній світ, розвивати емоційність, будити фантазію, як ніякий інший вид творчості. У всі часи мистецтво було дієвим засобом впливу на людину через звертання до її духовного світу. Від самого свого зародження воно слугувало засобом виховання підростаючого покоління, передачі суспільного досвіду, формування особистісних якостей, яких потребувало те чи інше суспільство. Саме тому й сьогодні серед різноманітних засобів впливу на

особистість чи не найвищий виховний потенціал належить музичному мистецтву.

Проблемою даної статті являється аналіз деяких аспектів сучасної моделі музичного виховання молодших школярів, заснованих на взаємодії духовного розвитку і творчої музичної діяльності в системі особистісно-орієнтованого навчання, яке є основною формою організації педагогічного процесу в гуманістичній педагогіці.

Нові досягнення педагогів і психологів довели, що роль уроків музики дуже важлива як в естетичному, так і в інтелектуальному розвитку дітей. Музика надає великий вплив на розум учня, стимулює здатність думати і розвиватися не тільки в емоційно-чутливій сфері, але і в математиці, логіці, вивченні мов.

Музика – гігантський прискорювач загального розвитку дитини, діючий різносторонньо. Позитивна дія музики починається вже в дитячому віці. Це доказано рядом американських дослідників, вчених Росії та Китаю.

Музичні заняття впливають на мовний розвиток людини, особливо в дитячому розвитку. Можна привести безліч наукових даних, які дають нам змогу зробити висновок про те, що мистецтво повинно бути невід'ємною частиною загального розвитку. Тому що саме мистецтво робить людину розумною, чутливою, уважною.

Сьогодні наша держава опинилась у становищі, коли засоби масової інформації, як зазначає Л. Масол, у своїй переважній більшості пропонують «... насильство, жорстокість, конформізм, споживацькі погляди, що їх юні глядачі й слухачі з іще з не формованою свідомістю й відсутністю імунітету до несмаку сприймають як справжнє мистецтво» [1, с. 6-7]. Тому саме від учителя залежить, яку ж роль мистецтво буде відігравати в процесі формування особистості його учнів.

Педагогічна наука завжди приділяла увагу питанням виховання та освіти дітей засобами музичного мистецтва на засадах гуманістичної педагогіки. Великий вклад в осмислення даної проблеми внесли вчені та педагоги ХХ століття П.Ф. Каптерев, С.Г. Миропольський, В.П. Острогорський, К.Д. Ушинський. Ці проблеми також розроблялися в працях видатних українських педагогів просвітителів – Б.Д. Гринченко, М.А. Драгоманова, С.Ф. Русовой, Я.Ф. Чепиги. Серед сучасних науковців, які займаються питаннями виховання дітей на засадах гуманістичної педагогіки. Можна назвати таких вчених, як: Ш.А. Амонашвілі, І.Д. Бех, О.Я. Савченко, І.С. Якиманська.

Педагогічна наука в кінці ХХ століття, відгукууючись на зміни в соціальному житті, висунула нову парадигму освіти – особистісно – орієнтований підхід у вихованні та навчанні. Тенденція відновлення педагогічної науки відбилася і на музичній освіті. Зміни торкнулися

майже всіх категорій музичної педагогіки: цілей, завдань, змісту, методів і форм організації музично-естетичної роботи з дітьми.

Учитель, який розуміє потребу в гуманізації, повинен, перш за все, по іншому побачити шкільну програму, яка спрямована на формування музичної культури і творчий розвиток школярів на засадах гуманістичної, особистісно-орієнтованої освіти. Одне із завдань чинної програми з музики – формування гуманістичних ціннісних орієнтацій на засадах духовного, морально-естетичного, естетичного, національно-громадського, трудового, екологічного виховання школярів засобами музичного мистецтва, з застосуванням живопису, хореографії, інших мистецтв і літератури. Зазначимо, що в чинних програмах закладено потенційну можливість людинознавчої спрямованості, яка полягає, насамперед, у тому, що вже в першому класі передбачено теми «Які почуття викликає музика», «Про що розповідає музика». В процесі їх вивчення діти починають розуміти головне: музика породжує в людині різні почуття, спонукає мислити.

Гуманістична модель виховання заснована на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і учня, з урахуванням особистих та індивідуальних особливостей вихованця, прийняття його таким, яким він є, створення атмосфери довіри, підтримки, морально-психологічного комфорту.

Гуманістична педагогіка суттєво змінює тип спілкування викладача з своїми вихованцями. Якщо при авторитарній педагогіці роль педагога зводиться до ретранслятора знань, які передаються у монологічному стилі спілкування (накази, вимоги, покарання), то тип комунікації в гуманістичній педагогіці використовує емпатичний підхід до дитини, де використовується діалоговий стиль спілкування. Гуманістична, суб'єкт – суб'єктна форма спілкування базується на довірливих, відкритих відношеннях педагога з школярами. В процесі такої комунікації учні мають можливість активно спілкуватися між собою, що сприяє розвитку комунікативних вмінь та навичок.

Суттєво змінюються цілі музичного виховання при особистісно – орієнтованому викладанні музичного мистецтва. Якщо авторитарна педагогіка будується на викладанні фіксованих вимог в процесі різних видів діяльності на занятті з музичного мистецтва (слухання музики, спів по нотах і в хорі, гра на музичних інструментах; освоєння нотної грамоти, музично-історичних знань), то в особистісно-орієнтованому викладанні музики навчання спирається на здібності, інтереси, особисті цінності і суб'єктивний досвід учня, дає йому можливість творчо реалізувати себе в різних видах музичної діяльності.

Враховуючи психологію молодшого шкільного віку: конкретне мислення, емоційність, безпосередність сприйняття, основний акцент на музичному занятті робиться на різноманітні види творчої діяльності

(сольний та хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічні вправи, театралізовані дії). В результаті музичної діяльності, яка являє собою складний психічний процес, у дітей розвиваються вищі психічні функції: пам'ять, увага, уява, формується і розвивається творче мислення.

Серед найбільш значних задач в музичній освіті молодших школярів можна виділити наступні:

- створення умов кожній дитині для виявлення індивідуальних для нього способів спілкування з музикою;

- творчий розвиток природної музикальності в процесі різних форм роботи на музичних заняттях;

- вивільнення первинної креативності, створення умов для спонтанних творчих проявів;

- допомога в формуванні внутрішнього світу і самопізнання (емоційно-психічний розвиток и психокорекція).

Пропонована модель музичного виховання молодших школярів рекомендована як студентам, так і вчителям музики, які прагнуть зробити свою професійну роботу більш результативною. Отже, викладання музичного мистецтва на засадах гуманістичної педагогіки є дуже перспективною в теперішній час. З метою активного розвитку дітей вона дозволяє в молодшому шкільному віці сформувати здібності до самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку. Застосування основних принципів гуманістичної педагогіки дозволяє поступово, за час навчання в молодших класах набувати «уміння вчитись»

Список використаних джерел:

1. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загально-освітніх закладах // Педагогічна газета. – 2001. – № 12(90). – С. 6-7.

2. Програма для загальноосвітніх закладів «Музика» 1-8 класи. – К., Шкільний світ, 2001.

3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. – Тернопіль, Навчальна книга. – Богдан, 2001.

4. Седунова Л.М. О современных тенденциях развития общего музыкального образования // Музыка в школе. – 2004. – № 1.

5. Якобсон П.М. Почему надо воспитывать чувства детей. – М., 2000.

Бикова О.В.

аспірант,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

РОЗВИТОК ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЗАСОБАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИТЯЧОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО ФЕСТИВАЛЮ

У розвитку регіонального і національного соціокультурного простору важливого значення набувають індивідуальні творчі здібності майбутніх вчителів хореографії, які забезпечують творчу самореалізацію і формування творчої активної особистості, а також сприяють підготовці потенційних кадрів для професійної роботи в загальноосвітніх закладах та установах культури і мистецтва. Адже сьогодні, вчитель має відповідати тим загальнокультурним вимогам, які будуть спрямовані на розвиток творчої індивідуальності учня.

Проблема творчого розвитку особистості є найбільш досліджуваною про що свідчать праці відомих вчених в галузі педагогіки та психології: Г. Альтшуллера, І. Бежа, Л. Єрмолаєвої-Томіної, І. Зязюна, О. Клепікова, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка. Питання професійної підготовки вчителя у вищих педагогічних закладах освіти вивчали Ю. Азаров, В. Кан-Калік, Ю. Львова, М. Нікандров, О. Піскунов, С. Сисоєва та інші відомі науковці. Г. Балл, Д. Богоявленська, В. Моляко, В. Семиченко досліджували розвиток особистості вчителя у процесі професійної підготовки. Значний внесок у формування професійних умінь майбутніх учителів хореографії зробили О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Мартиненко, Б. Стасько, О. Таранцева та ін.

Однією із форм роботи при якій формуються індивідуальні творчі здібності особистості є фестиваль. Та організація дитячих хореографічних фестивалів, не завжди виконує функцію щодо обміну досвідом викладання, методик роботи з дитячим хореографічним колективом, створення баз співтворчості, заради розвитку індивідуальних творчих здібностей майбутніх вчителів хореографії та вдосконалення духовної культури людини. На перший план виходить комерційна сторона, втрачаючи концептуально-мистецьку спрямованість.

Проаналізувавши ряд історичних джерел, ми дійшли висновку, що фестиваль, як форма масового свята, бере свій початок від античних містерій, олімпійських ігор та ходів. На початку свого виникнення це дійство, носить характер урочистих ходів, кортежів. Пізніше – набуває форми масової вистави, що театралізується, яка має характер змагання і є демонстрацією досягнень. і тематичній спрямованості кожного хореографічного фестивалю.

У ході історичного розвитку фестивалю взагалі, та хореографічного зокрема, як однією з організаційних форм вираження художньої творчості, нами були виявлені його основні ознаки. Отже, фестивалі можна класифікувати:

- за організаційними ознаками;
- за функціональною ознакою;
- за наявності складової змагання;
- за змістовною ознакою;
- за географією учасників колективу [3].

Безумовно, що така організаційна форма й механізм як хореографічний фестиваль, виникнення якого йде від масових свят старовини, увібрав в себе і трансформував безліч народних традицій, культурних інновацій, та у свою чергу, став видовищним засобом виразності народної творчості, виконавського і художнього мистецтва, й культурного простору взагалі.

Враховуючи вище викладені особливості характеристики фестивалю, виявляється можливим дати наступне визначення фестивалю, – як організаційно-художньої форми – дитячі хореографічні фестивалі є серією показів рівня майстерності (досягнень), як виконавців так і керівників, які підпорядковуються наскрізній художній ідеї або концепції самого фестивалю, локалізованих в обмежений календарний період в певному географічному і культурному просторі.

На сьогодні, така форма художньо-творчої діяльності як дитячий хореографічний фестиваль, тільки починає розвиватися в нашій країні. Він стає частиною життя не лише столиць, але й районних центрів. Як художнє явище, фестиваль відрізняється особливою атмосферою свята, орієнтацією на показ кращих художніх колективів і виконавців, оригінальністю репертуарної програми. Головне завдання фестивалю – внести свіже повітря до культурного життя регіону, міста, країни, створити максимально широке поле тяжіння як для професіоналів, так й для рядових глядачів.

Слід також відмітити надзвичайно багату, насичену та різноманітну палітру напрямів, форм, видів хореографічного фестивалю, що виникла в ході історичного розвитку людства. Наявність цих та інших основних відмінних рис хореографічного фестивалю простежуються і визначаються багатовіковою історією розвитку цієї яскравої форми дитячої творчої діяльності. Дитячий хореографічний фестиваль функціонує як видовищна, приваблива подія, підсумковий огляд досягнень, змагання, комунікативний, навчально-методичний й дослідницький центр.

Долучаючись до організації та проведення дитячого хореографічного фестивалю студенти-хореографи здобувають важливий педагогічний досвід роботи при цьому відбувається розвиток їхніх

індивідуальних творчих здібностей. Які ми визначили як оригінальні і неповторні риси характеру особистості, сукупність своєрідних особливостей і певних властивостей людини, які виявляються у нестандартному вирішенні тих чи інших творчих завдань [2].

Слід зауважити, що дитячі хореографічні фестивалі мають бути добре продумані й сплановані, оскільки учасники фестивалю сприймають його як візитну картку приймаючої сторони [1].

Отже, організація дитячого хореографічного фестивалю складна але цікава задача, вирішення якої вимагає від майбутніх педагогів-хореографів зібраності, відповідальності, тонкої психологічної спостережливості та неабиякий вияв організаторських якостей. Тому організація дитячого хореографічного фестивалю, є важливим етапом у формуванні творчого потенціалу майбутніх педагогів-хореографів, що сприяє становленню та самореалізації їх як висококваліфікованих фахівців в галузі хореографічного мистецтва а також є педагогічною умовою при розвитку індивідуальних творчих здібностей.

Список використаних джерел:

1. Всеукраїнський хореографічний фестиваль «Квітнева феєрія – 2015» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mpf.udpu.org.ua/vidbuvsya-ii-vseukrajinskyj-horeohrafichnyj-festyval-kvitneva-feeriya-2015>.
2. Генкин Д.М. Массовые праздники: учебное пособие для студентов институтов культуры / Д.М. Генкин. – М.: Просвещение, 1975. – 140 с.
3. Глан Б.Н. Театрализованные праздники и зрелища 1965-1972 / Б.Н. Глан. – М., 1976.

Коростіянець Т.П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗА ІНДИВІДУАЛЬНИМИ ОСВІТНІМИ ТРАЄКТОРІЯМИ

Розглянемо значущу для сучасного розвитку науки проблему встановлення шляхів відображення людиною – представником певної культури соціокультурних норм, визначення нею власної життєвої позиції, вибору стратегії поведінки, тобто її самовизначення.

Посилення дослідницького інтересу до цієї проблематики зумовлено сучасною соціокультурною ситуацією та представлено появою цілого

ряду робіт філософської і соціальної спрямованості, які присвячено самовизначенню не в контексті соціального тиску або педагогічного «впливу», а як активній включеності людини в процес «самостворення», у вибір норм культурної поведінки, що регулюють його відносини в соціальних спільнотах різного типу.

Вчені пропонують класифікацію вибору, виокремлюючи три його види: простий вибір, «вибір на сенс», екзистенціальний вибір. У основі його класифікації лежить наявність або відсутність критерію вибору.

Так, простий вибір здійснюється суб'єктом за допомогою порівняння декількох альтернатив за відомим критерієм. Його завдання – визначити оптимальні шляхи досягнення мети.

У «вборі на сенс» спочатку критерії не дані, їх потрібно виробляти самостійно.

Найскладніший для людини вибір екзистенціальний, коли ззовні не задані не лише критерії порівняння альтернатив, але і самі ці альтернативи. Завдання такого вибору – визначитися в стратегії майбутнього життя. Для цього необхідно розглядати не тільки ситуації «тут і тепер», але і зону віддаленого розвитку людини, прогнозувати наслідки.

Узагальнюючи позиції вчених вважаємо, що самовизначення є процесом свідомого вибору людиною активної життєвої позиції, на основі якої вона розробляє та реалізує варіанти можливих дій в конкретних життєвих ситуаціях.

В аспекті нашого дослідження слід приділити увагу проблемі професійного самовизначення майбутніх учителів. Невід'ємною складовою загального розвитку особистості є її професійне становлення. Становлення професіонала та пов'язане з ним професійне самовизначення є процесом формування індивідуального стилю життя, реалізацією особистістю творчого потенціалу, визначенням власного місця у складній системі різноманітних відносин, вибірковою спрямованістю на засвоєння соціального досвіду, свідомою постановкою цілей тощо.

Найактивніше людина проходить період професійного самовизначення саме в період навчання. Вища школа у всі часи відіграла роль «вихователя» інтелігенції, «творця» кадрів, здатних розвивати професійну діяльність, розширювати, а не лише відтворювати соціальний досвід, перетворювати та примножувати нові знання, цінності.

Проаналізуємо сучасну освітню ситуацію. Абітурієнти мали право вибору освітньої установи з його традиціями і принципом побудов освітнього простору, загальної його спрямованості. Альтернатива наявна. Здебільшого критерії вибору вельми суб'єктивні: «хороший ВНЗ», «благородна професія», «професійні знання», «активне студентське життя». З одного боку, якщо критерії не є визначеними, то цей вибір ми повинні тлумачити як «вибір на сенс». Водночас «вибір на сенс» передбачає самостійний пошук критеріїв порівняння. Оскільки

здебільшого абітурієнти не здійснюють його, то не набувають уміння здійснювати більш складний вибір.

Таким чином, суб'єкти освітнього простору можуть здійснювати вибір, що дозволяє у подальшому визначати індивідуальні, соціальні сенси життєдіяльності, тобто здійснювати екзистенціальний вибір.

На нашу думку, педагогічне забезпечення вільного вибору вимагає певних дій з боку педагогів, спрямованих на усвідомлення студентами сутності вибору, його цінностей і сенсів. Необхідно навчити майбутніх учителів використовувати алгоритми пошуку альтернативних варіантів діяльності та навички обрання відповідних засобів, прогнозувати наслідки дій.

З урахуванням вищезазначеного, вважаємо, що організацію педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі можна здійснити по-різному. Насамперед слід організувати взаємодію зі студентами у ситуаціях простого вибору; після цього – вибору на сенс, і, нарешті, вибору екзистенціального. Дещо інший підхід спирається на те, що в процесі здійснення людиною екзистенціального вибору починає діяти індивідуальна оцінна система максимально загального порядку, тобто система індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності. Простий вибір, як і вибір на сенс засновані саме на такій системі і водночас визначаються нею.

Тому, враховуючи індивідуальні особливості студента, його здібності до абстрагування, життєвий досвід і специфіку сприйняття проблемних ситуацій, викладач повинен визначитися насамперед у стратегії взаємодії з ним.

У дослідженні І. Шустової [2] обґрунтовано педагогічну підтримку старшокласників у процесі їхнього самовизначення. На нашу думку, принципові позиції щодо такої підтримки (за І. Шунтовою) можуть бути використані в процесі розробки системи підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін за індивідуальними освітніми траєкторіями. Так, наприклад, педагогічну підтримку самовизначення майбутнього вчителя можна розглядати в кількох напрямках. Один з напрямів спрямований на актуалізацію і задоволення базових потреб того, хто навчається, у спілкуванні, що передбачає вияв ним себе в соціумі, усвідомлення власної індивідуальності, відкриття власного «Я». Крім того, підтримуючий вплив може бути спрямований у бік засвоєння студентом способів самоаналізу, цілепокладання і планування. Іншим напрямом може бути створення умов для вирішення зовнішніх і внутрішніх конфліктних ситуацій.

З урахуванням розглянутих уявлень щодо сутності процесу самовизначення, зокрема професійного, стверджуємо, що самовизначення характеризується активним, творчим, свідомим, пробуючим, проблемним вибором особистістю індивідуальних і

соціальних сенсів власної діяльності, потенційних (внутрішніх, суб'єктних, зовнішніх і соціальних) альтернатив стратегії поведінки і власної соціальної ролі, життєвої позиції, як екзистенціального вибору.

Педагогічне забезпечення процесу професійного самовизначення студентів може бути організоване передусім за допомогою розробки і реалізації викладачем стратегії його навчання, здійснюючи простий, вибір на сенс або екзистенціальний вибір, заснований на розумінні студента, сутності вибору, його цінності, індивідуальних і соціальних сенсів, його наслідків.

Алгоритм взаємодії викладача і студента визначається загальною логікою самовизначення людини. Водночас зміст взаємодії, послідовність ситуацій «зіткнення» студента з вибором того чи того порядку, визначаються суб'єктивним досвідом студента, його індивідуальними особливостями.

Таким чином, ми визначаємо самовизначення студента як базовий механізм його соціалізації і індивідуалізації, як складових особистісного зростання в соціокультурному середовищі, що постійно змінюється. Самовизначення не є процесом одноразового вибору, а є індивідуальним процесом одержання, формування і розвитку людиною власної освітньої і, як наслідок, життєвої траєкторії. Прикінцевою метою самовизначення людини є його волеватість як уміння і готовність активно здійснювати етичний, відповідальний, екзистенціальний вибір.

Самовизначення студента щодо індивідуальної освітньої траєкторії відбувається свідомо після формування індивідуальної оцінної системи.

Шкалою оцінки слугує система особистісних цінностей. Завдання викладачів – навчити молоду людину здійснювати акти вольового відповідального вибору, за допомогою ситуацій самостійного творчого пошуку ним альтернатив і критеріїв вибору, розглядаючи індивідуальну освітню траєкторію як педагогічний засіб супроводу самовизначення.

Самовизначення як процес екзистенціального вибору передбачає таку послідовність: 1) пізнання людиною власних особливостей, цінностей і норм суспільства; 2) виокремлення та обґрунтування індивідуально – і соціально значущих ціннісно-сміслових засад «Я-концепції»; 3) формування індивідуальної оцінної системи, співвіднесення її із соціокультурними нормами; 4) вибір мети та змісту творчої активної діяльності, її форм індивідуально – і соціально значущих перспектив; 5) розробка і реалізація людиною індивідуальної траєкторії поведінки в межах конкретної життєвої ситуації; 6) аналіз і корекція стратегії діяльності та поведінки; 7) становлення здатності до самовизначення як екзистенційного вибору.

Отже, послідовність процесу самовизначення студентом – майбутнім учителем індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності

передбачає його активну свідому, творчу діяльність, етапи якої можуть бути такими:

- пізнання себе і суспільства;
- визначення сенсів, цінностей і форм життєдіяльності, засобів її здійснення, можливих перспектив, критеріїв успішності;
- діяльність в конкретних ситуаціях спілкування, учіння;
- корекція стратегій індивідуальної поведінки і учіння;
- формування індивідуальних і соціальних сенсів життєдіяльності, становлення здатності здійснювати екзистенціальний вибір.

Список використаних джерел:

1. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86-93.
2. Шустова И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников посредством самоанализа // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 113-117.

Левицька Н.В.

викладач,

Хмельницький національний університет

АКРЕДИТАЦІЯ ОСВІТНІХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ПРОГРАМ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

У зв'язку з реформуванням системи вищої освіти Німеччини та внесеним поправкам в Рамковий закон по вищу школу 1998-99 рр. вищі навчальні заклади отримали більше автономії. Якщо раніше державне управління вищою освітою було націлене на створення єдиної університетської моделі з однаковими умовами для наукових досліджень, викладання, навчання та підвищення кваліфікації, то сьогодні державна освітня політика спрямована на диференціацію та конкуренцію між автономними вищими навчальними закладами.

Відтак, у держави не має можливості безпосередньо втручатися в справи університету, якщо, звичайно, не порушується чинне законодавство. З підписанням Болонської декларації Німеччина взяла на себе зобов'язання створити до 2010 року єдиний з європейським простір вищої освіти, в якому студенти, викладачі та науковці мають можливість необмеженої мобільності та тісної співпраці. На державному рівні відповідальність за реалізацію реформ згідно цілей Болонського процесу покладено на Робочу групу, до складу якої входять представники

Федерального міністерства освіти та науки, Постійної конференції міністрів освіти і культури земель, Конференції німецьких ректорів, німецької служби академічних обмінів. До її завдань належить надання пропозицій, рекомендацій та консультацій, послуг та забезпечення проведення заходів щодо підтримки вищих навчальних закладів, Німецької акредитаційної ради, Національної асоціації студентських рад [1, с. 25].

2002 року були внесені поправки в Рамковий закон про вищу освіту, які стосувалися набору персоналу, вимог до професорсько-викладацького складу та які стали поштовхом для впровадження реформ в системі вищої освіти

До підписання Болонської декларації в університетах Німеччини існували лише такі вчені ступені як магістр (Magister) та диплом (Diplom), що завершувалися написанням магістерської або дипломної роботи. Магістр означав більш широкий профіль (як правило, у гуманітарних науках) з головним та кількома побічними предметами. Наприклад: магістр філософії (головний предмет), педагогіки та історії. Інженерні та економічні факультети присвоювали так званий «дипломний» ступінь [2].

У рамках цієї моделі навчання згідно зі стандартними термінами навчання (нім. Regelstudienzeiten) навчання як в Uni, так і в FH поділялося на два етапи: базове (нім. Grundstudium) та основне (нім. Hauptstudium). Базове навчання тривало чотири семестри й закінчувалося перехідним іспитом (нім. Vordiplom).

У результаті приєднання Німеччини до Болонського процесу ВНЗ відмовилося від традиційного розподілу навчання на вищезгадані етапи та перейшло до двоступеневої системи освіти і модульної системи навчання, тому що, як відомо, основним завданням у європейській реконструкції вищої освіти є введення ступенів – бакалавр і магістр. У зв'язку з цим 21 січня 2000 року Наукова Рада Німеччини розробила рекомендації щодо впровадження нової двоступеневої системи освіти бакалавр-мастер у вищих навчальних закладах країни. Так у січні 2002 року були опубліковані рекомендації щодо її впровадження у вищих професійних навчальних закладах Німеччини [5, с. 2].

Постійна конференція міністрів освіти та культури прийняла рішення щодо академічної класифікації нових ступенів та випустила «10 тез про введення ступенів бакалавра та мастера в Німеччині», у яких говорилось про двоступеневу систему навчання, самостійність, професійність та профільні типи бакалаврських та магістерських програм, послідовну та непослідовну систему навчання, середню тривалість цих програм [4, с. 262].

У Німеччині Болонський процес був використаний не лише для впровадження двоступеневої системи освіти за міжнародними

стандартами та покращення мобільності студентів шляхом введення ECTS, а й як можливість здійснити найбільші реформи в освіті з часів другої світової війни, ключовим елементом яких стало впровадження процесу акредитації нових бакалаврських і магістерських освітніх програм за американською моделлю. Слід зазначити, що акредитація на федеральному рівні до впровадження Болонського процесу у Німеччині була відсутня – державні ВНЗ отримували акредитацію автоматично. Акредитація недержавних вищих навчальних закладів здійснювалася міністерством освіти кожної федеральної землі відповідно до їхнього регіонального законодавства про акредитацію. Введення нової двоступеневої системи освіти стало поштовхом для здійснення моніторингу вищої освіти на федеральному рівні. У Німеччині освітні бакалаврські та магістерські програми повинні бути акредитовані відповідно до постанови Конференції міністрів освіти і культури земель у Федеративній Республіці Німеччина (Kultusministerkonferenz або КМК), яка була заснована у 1948 р. згідно угоди між землями Федеративної Республіки Німеччини. До її основних обов'язків належить забезпечення розвитку якості та наступності в системі вищої освіти.

Фонд з акредитації освітніх програм в Німеччині або Національна акредитаційна Рада були створені внаслідок резолюції КМК 15 жовтня 2004 р. Рада з акредитації встановлює принципи і критерії для акредитації освітніх програм усіх рівнів, що здійснюють вісім сертифікованих агенцій. Крім того, до завдань акредитаційної Ради належить контроль та акредитація агенцій, які в свою чергу акредитують освітні програми. В разі успішної акредитації, агенції та акредитовані ними освітні програми отримують знак якості акредитаційної Ради.

Акредитація освітніх програм підготовки перекладачів входить до компетенції таких акредитаційних агенцій як агенція з оцінки якості та акредитації освітніх спеціальностей (AQAS), центральна агенція з оцінки якості та акредитації ВНЗ в Ганновері (ZEvA), інститут з акредитації, сертифікації та оцінки якості (ACQUIN). Університети мають право обирати агенцію на свій розсуд і мусять самостійно оплачувати послуги агенції. Приводом ініціювання процесу акредитації університетом є наступні передумови:

- створення нової освітньої програми;
- доповнення існуючої програми істотними змінами;
- закінчення терміну акредитації вже існуючої і акредитованої освітньої програми.

Процедура акредитації освітньої програми розпочинається за рік до її впровадження 1 лютого або 15 липня кожного року. На першому етапі університет, який подає заявку на акредитацію освітньої програми, мусить провести самостійну атестацію освітньої програми відповідно до вимог акредитаційної агенції. Атестаційна документація містить

інформацію про інтелектуальний потенціал, науково-технічну базу, опис освітньої програми (цілі, освітньо-кваліфікаційний рівень, основна структура), довідник з модулів (огляд всіх модулів освітньої програми). Комісія ВНЗ, що здійснює оцінку, звертає увагу також на результати анкетування студентів, що стає одним із основних показників при проведенні атестації даної освітньої програми. Зовнішня оцінка освітньої програми здійснюється групою експертів, яка створюється акредитаційною агенцією і яка, як правило, складається з професорів і студентів з інших вузів, а також із представників професійної практики і представника агентства. Група рецензентів створює на основі самостійної атестації і 2-денного перебування в вузі, під час якого ведуться бесіди з керівництвом університету, розробниками освітніх програм, студентами та викладачами, а також з іншими представниками вузу, звіт про освітню програму.

У звіті подаються рекомендації щодо акредитації, відмови в акредитації або щодо акредитації з умовою виконання певних умов. Ознайомлюючись з даним звітом, керівництво університету може зробити власні зауваження. На основі звіту рецензентів та зауважень університету акредитаційна комісія агенції приймає рішення.

Якщо це рішення прийняте на користь акредитації «без умов» або з умовою виконання певних вимог протягом встановленого терміну, то освітня програма вважається акредитованою. Якщо освітня програма акредитується вперше, то термін акредитації триває 5 років, якщо переакредитується – 7 років. Третій випадок – відмова в акредитації, є надзвичайно рідкісним. Крім того, є можливість призупинення процедури акредитації на максимальний період 18 місяців, щоб університет міг врахувати зауваження, внести суттєві зміни, виправити недоліки освітньої програми протягом цього періоду та згодом подати заявку на акредитацію ще раз. Весь процес акредитації освітніх програм (від подання документації самостійної атестації до рішення щодо акредитації) триває, як правило, протягом 6-9 місяців. Акредитація передбачає видачу сертифіката, який підтверджує відповідність певним стандартам якості [3].

Список використаних джерел:

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Образовательные реформы в Германии. Режим доступу: http://www/refobr.ru/writable/docs/Obrazovatelnye_reformy_v_Germanii.doc
3. Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/ Magister, Mindeststandards und Kriterien, Beschluss des Akkreditierungsrates [Електронний

ресурс]. – 2005. – Режим доступу до ресурсу: [//www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.htm](http://www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.htm).

4. Lüthje J. Aktivierendes Wissenschaftsmanagement, in: Simon, Dagmar/Knie, Andreas/Hornbostel, Stefan (Hrsg.) / Jürgen Lüthje. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – 279 с.

5. Maassen T. Oliver. Die Bologna-Revolution. Auswirkungen der Hochschulreform in Deutschland./ Oliver T. Maassen.– Frankfurt am Main, 2004.

Літвінова В.Ю.

здобувач;

Дзундза А.І.

*доктор педагогічних наук, професор,
Донецький національний університет*

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ЦІКАВИХ ЗАВДАНЬ

У даній статті досліджується вплив цікавих завдань на формування пізнавального інтересу в учнів на уроках математики. Доводиться, що пізнавальний інтерес впливає позитивно не тільки на процес і результат діяльності, а й на такі компоненти емоційно-почуттєвої сфери як настрій, почуття, самооцінку, тривожність. Відбувається розвиток пізнавального інтересу до математики, за якого дитина долучається до процесу самостійного пошуку і відкриття нових знань, вирішує завдання проблемного характеру у перебігу роботи з цікавим матеріалом.

Математика є однією з найскладніших шкільних дисциплін і викликає труднощі і страх у багатьох учнів. Математика продовжує залишатися найбільш трудомістким навчальним предметом у школі. Вивчити і засвоїти курс математики без зусиль і посидючості не можна. Посидючість залежить від гарного настрою учня, зацікавленості, яка виникає завдяки пізнавальному інтересу. А пізнавальний інтерес можна розвивати за допомогою вирішення цікавих завдань.

Особливістю цікавої математики є те, що вона насичена завданнями, головоломками, питаннями і проблемами, вона будить допитливість, залучає учня до співпраці з учителем на уроці.

Учням цікаво тоді, коли багато наочності. Цікаво, якщо вчитель використовує не тільки матеріал підручника, за яким займаються діти, а й цікавий матеріал, який викликає у дитини почуття цікавості, захоплення від розв'язання завдань, почуття гордості собою.

Мотивація пізнавальної діяльності учнів на уроці, вплив на їх емоційно-почуттєву сферу досягається за рахунок опори на життєвий

досвід, тому що учням зрозумілі та цікаві завдання, які пов'язані з роботою батьків, оскільки діти постійно допомагають їм. Дуже важливо, щоб учитель розумів те, що будь який матеріал необхідно пов'язати з життям, показати його значимість. Наприклад, підбираючи матеріал до лекції, я завжди обмірковуюю моменти, які показують, чому це дуже важливо знати [4].

Мотивація до вивчення предмета найбільш успішно реалізується через звернення до практики. Відомий математик Н. Віленкін знав про особливості дітей, тому рекомендував всім виклад нового теоретичного матеріалу починати з прикладних задач, які призводять до постановки розглянутих питань. У своїй роботі ми дотримуємося цієї рекомендації.

Зазвичай при введенні нового математичного терміна, ми намагаємося розповісти учням про історію його походження. Після невеликої історичної довідки діти з більшою активністю беруть участь у вивченні нової теми.

Даний спосіб піднесення надання? матеріалу викликає інтерес до предмета, учні стають жвавішими, у них з'являється спалах в очах. Заняття проходить легко, спокійно, цікаво як для вчителя, так і для учнів. В кінці заняття учні з вдячністю йдуть, задоволені собою. Постійне підвищення зацікавленості дітей мотивує активність у самовираженні, пошуку і знаходженні відповіді, створює позитивний емоційний настрій, який сприяє інтелектуальній діяльності і підвищує її результативність. Отже, розвиткові пізнавального інтересу на уроках математики сприяє таке навчання, за якого дитина долучається до процесу самостійного пошуку і відкриття нових знань, вирішує завдання проблемного характеру у перебігу роботи з цікавим матеріалом [1].

В. Сухомлинський радив не обрушувати на дитину лавину знань, не прагнути на уроках розповісти все, що ви знаєте – під лавиною знань можуть бути похована допитливість. Він говорив про те, що необхідно вміти відкрити перед дитиною навколишній світ ... залишати завжди щось недомовлене, щоб дитина ще раз повернулася до того, що вона дізналася.

Б. Кордемський писав про те, що через цікавість проникає у свідомість учня спочатку відчуття прекрасного, а потім при подальшому систематичному вивченні математики, – і розуміння краси її методів [5].

М. Лісіна зазначає, що процес пізнавальної активності будується з урахуванням внутрішнього стану готовності до пізнавальної діяльності до пошуку вражень, які реалізуються в пізнавальних процесах і операціях. Необхідно вчити не просто засвоювати матеріал, а пізнавати світ, шукати відповіді на свої питання, не зупинятися на досягнутому етапі.

Рішення цікавих завдань вимагає від учнів винахідливості, кмітливості, вміння знаходити вихід із нестандартної ситуації, зміцнюють їх віру в свої можливості, приносять радість і бажання

дізнаватися щось нове. Цікаві, доступні завдання необхідно регулярно включати до змісту уроку [3].

Учень, в якого виник інтерес до цікавих завдань, починає захоплюватися математикою, кожен урок викликає в ньому почуття прекрасного, бажання дізнатися щось нове. До того ж, оскільки розв'язання різного роду нестандартних завдань сприяє формуванню загальних розумових здібностей таких як логіка думки, міркування, гнучкості розумового процесу, кмітливості, то таким чином цікаві завдання розвивають розумову активність, самостійність думки, творче ставлення до навчальної діяльності.

Як показали дослідження таких вчених, як А. Архіпова, Н. Беляєва, Л. Виготський та інші, пізнавальний інтерес є основою навчальної діяльності, оскільки інтерес сприяє формуванню глибоких і міцних знань; розвиває і підвищує якість розумової діяльності, активність у навчанні, сприяє формуванню здібностей; а саме сприятливим чином впливає на емоційно-почуттєву сферу учнів.

Н. Білоус, Р. Березина, Л. Вахрушева, Т. Єрофеева та інші відзначали, що успіх навчання математики обумовлений наявністю інтересу до неї, так як засвоєння знань залежить від того, наскільки учень зацікавлений діяльністю. Як відомо, емоції є рушійною силою, яка може активізувати або гальмувати процес пізнання [2].

Таким чином, заняття із застосуванням цікавих завдань і розповідей різних історій з життя вчених, не тільки розвивають пізнавальну активність школярів, а й формують емоційно-чуттєву сферу. Заняття такого типу викликають у дитини цікавість до предмета, відчуття радості, захоплення від набутих знань, почуття впевненості в собі, передчуття нових історій про великих учених, повага до себе і оточуючих. В учнів зникає почуття тривоги, невпевненості у власних можливостях. Всі ці позитивні емоції і почуття дозволяють проявляти допитливість, якісніше спілкуватися з однолітками, з посмішкою ставитися до неприємностей. Найголовніше, це підкріплення учителем успіхів і досягнень своїх учнів, емоційне позитивне спілкування.

Список використаних джерел:

1. Соболевский Р. Ф. Логические и математические игры. – Минск, 1977.
2. Доморяд А.П. Математические игры и развлечения. М.; Физматгиз, 1961 г.
3. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М: Просвещение, 2005.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. – М., Просвещение, 1979.
5. Гарднер М. Математические головоломки и развлечения. – М.; Мир, 1972.

Пилипенко О.П.

старший викладач,

Національний університет біоресурсів і природокористування

ВИЩА ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Німеччина, позиціонуючи себе, з одного боку, одним з ініціаторів та активних учасників процесу євроінтеграції в освітянській галузі, а, з іншого боку, залишаючись взірцем поміркованості і розсудливості серед європейських країн, реформує свою систему вищої ветеринарної освіти досить виважено, зберігаючи класичні академічні освітні традиції.

Процес запровадження ступеневої підготовки фахівців у Німеччині розпочався в 1997 р. Університетам Німеччини надали право підготовки студентів за 2 варіантами: класичним і європейським варіантом підготовки бакалаврів і магістрів «В/М» (Bachelor / Master). У 1998 р. були прийняті доповнення до Рамкового закону про вищу освіту Німеччини, що затвердили необхідні вимоги для реалізації Болонської декларації в цій країні.

У німецькій вищій ветеринарній освіті існує сегментація загального циклу навчання на доклінічну і клінічну частини з складанням по завершенню навчання Державного іспиту [1]. Введення двох рівнів вищої освіти (Bachelor / Master) для фахівців ветеринарного профілю в Німеччині було заблоковано представниками освітніх сфер медицини та ветеринарії цієї країни [9]. Отриманий після першого циклу навчання (бакалаврату) рівень компетенцій і знань, на їх думку, не є достатньо конкурентноспроможним на ринку праці, тобто фахівці ветеринарного профілю після отримання ступеня бакалавра не мають кар'єрних перспектив [4]. Багато німецьких науковців схиляються до думки про неподільність ветеринарної освіти, тому що всі її спеціалізації мають один теоретичний академічний фундаментальний блок і надбудовуються одне над ним [6, с. 5].

Федеральна Асоціація Ветеринарів Німеччини також виступає проти введення двоциклового навчання для фахівців ветеринарного профілю і диференціює цей процес як запровадження штучного поділу ветеринарії як цілісної спеціальності. Федеральна асоціація практикуючих ветеринарних лікарів Німеччини вбачає в реалізації рішень Болонського процесу щодо поділу на нові освітні рівні системи вищої ветеринарної освіти загрозу погіршення якості самої освіти і наполягає на тому, що навіть після п'яти з половиною років ветеринарної освіти випускники є «професійно дієздатними» (berufsfähig), але ще не «професійно спроможними» (berufsfertig). Ця асоціація не бачить також ринку праці для випускників бакалаврських програм ветеринарного профілю.

Введення кредитної системи ECTS (Європейська Credit Transfer System) як одна з умов Болонських домовленостей було виконано в усіх 5 вищих ветеринарних навчальних закладах Німеччини [8]. У деяких країнах з введенням кредитної системи ECTS була запроваджена двохступенева підготовка бакалавр-магістр «В/М» (Bachelor/Master) на ветеринарних факультетах університетів [3, с. 6].

При розгляді наступного пункту подальшого виконання Болонських угод – проведення атестацій EAЕVE, потрібно зауважити, що Німеччина займає позицію лідера по впровадженню цього пункту в освітянське життя. Зовнішню оцінку діяльності закладів ветеринарної освіти на європейському освітньому просторі проводить Європейська Асоціація закладів ветеринарної освіти (EAЕVE). 98 з 110 навчальних ветеринарних закладів Європи в 2012 році були членами EAЕVE. До головних завдань цієї організації відносяться підтримка і розвиток ветеринарної освіти в Європі. EAЕVE організує разом з Федерацією Ветеринарних Університетів Європи (FVE -Federation of Veterinarians of Europe) систему проведення атестацій в європейських університетах (European System of Evaluation of Veterinary Training) [7, с. 39-40]. Асоціацією EAЕVE був створений список компетенцій майбутніх ветеринарів («day-one skills»), якими повинні оволодівати майбутні фахівці ветеринарного профілю вже на початку професійної кар'єри [2].

Атестації закладів ветеринарної освіти Європейською Асоціацією (EAЕVE) проводяться в два етапи. Перший етап включає в себе перевірку відповідності підготовки студентів вимогам європейських кваліфікаційних рамок 2005 / 36 / ЕС та офіційного визнання асоціацією EAЕVE даного навчального закладу. Другим етапом є проведення акредитацій з більш строгими вимогами з боку EAЕVE.

Розглядаючи такий пункт виконання Болонських угод як розширення мобільності університетської освіти, потрібно наголосити, що Німеччина посідає одне з ключових місць в міжнародному співробітництві і участі студентів у міжнародних проектах. Це підтверджується, наприклад, активною участю студентів ветеринарного факультету Мюнхенського університету в програмі ERASMUS [1]. Терміни навчання і стажування можуть становити від 3 місяців до 1 року (в сумі до 2 років). ERASMUS входить в програму Євросоюзу «Безперервна освіта 2007 – 2013» (Lifelong Learning Programme 2007–2013).

Що стосується практичної підготовки студентів, то згідно зі статистикою 58% випускників ветеринарних факультетів працюють практикуючими ветеринарами в клініках, що вимагає від випускників відмінної клінічної підготовки. Завдяки §3 і §4 Постанови про надання безстрокового дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара (TAppV 2006) вищі ветеринарні навчальні заклади можуть збільшувати кількість навчальних годин клінічної підготовки за рахунок зменшення

кількості годин науково-теоретичного блоку. Таким чином, з'являється можливість запровадження нових форм організації навчального процесу підготовки фахівців ветеринарного профілю [5, с. 51].

З метою покращення клінічної підготовки на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана Мюнхені під час літнього семестру 2005 р. був введений так званий «ротаційний рік» («клінічна ротація» студентів) (Klinische Rotation) або «інтенсивна мюнхенська освіта» (Intensivstudium München).

Щодо видачі європейського додатку до диплома, Міністерство освіти і досліджень Німеччини передбачило видачу європейського додатку до диплома (Diploma Suppleme).

Підсумовуючи вищесказане, виконання Болонських угод в реформуванні системи вищої ветеринарної освіти можна оцінити на 80% (див. табл.).

Таблиця

**Вища ветеринарна освіта Німеччини
в світлі виконання Болонських угод**

№	Ключові позиції впровадження Болонської угоди в сферу вищої освіти	Виконання Німеччиною Болонських угод в сфері вищої ветеринарної освіти
1	Введення двоциклового навчання (Bachelor/Master)	-
2	Запровадження кредитної системи ECTS	+
3	Проведення атестацій і акредитацій	+
4	Підвищення мобільності	+
5	Покращення практичної підготовки студентів (введення «ротаційного року»)	+
6	Контроль якості освіти	+
7	Запровадження інноваційних технологій в навчальний процес	+
8	Видача європейського додатку до диплома (Diploma Suppleme)	-

Джерело: розроблено автором за даними [6]

Дотримання класичних канонів для таких напрямів як ветеринарія, медицина, юриспруденція, в принципі, не суперечить рішенням Болонського процесу. Болонський процес сам по собі не повинен передбачати уніфікації змісту освіти, його завдання – бути гнучким і багатоваріантним. Разом з тим не можна відкидати той факт, що запровадження 2-х-циклового навчання для фахівців ветеринарного

профілю в Німеччині (як це відбувається в Бельгії та інших європейських країнах) могло б дати деякі позитивні наслідки, а саме: студенти ветеринарного профілю після успішного завершення програми бакалаврату могли б вчитися на магістерських програмах інших спеціальностей тощо [9].

Список використаних джерел:

1. BMBF (2012, a) Die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bmbf.de/de/7222.php>
2. EAEVE (2012, a). Annexe IV. List of the recommended essential competences at graduation: «day-one skills». European Association of Establishments for Veterinary Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eaeve.org/fileadmin/downloads/sop/SOP_Annex4.pdf
3. Fischer M. Studie über die Ausbildung von Tierärzten in den Lebensmittelfächern – ein europäischer Vergleich: Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doctor medicinae veterinariae (Dr.med.vet.) / Marianne Fischer. – Leipzig, 2010. – 146 s.
4. Martens H. Bologna Beschlüsse und tierärztliche Ausbildung / H. Martens // Deutsche Veterinärmedizinische Gesellschaft Forum. – 2006. – № 3. – S. 6-8.
5. Murauer K. Zur tierärztlichen Ausbildung in Deutschland und in Österreich Eine vergleichende Betrachtung unter besonderen Berücksichtigung der Verhältnisse an der Veterinärmedizinischen Universität Wien und an der Ludwig-Maximilian-Universität: Dissertation zur Erlangung des tiermedizinischen Doktorwürde der tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München / K.Murauer. – München, 2013. – 230 s.
6. Oehme Ch. Betrachtungen zum künftigen Bildungsprozess in der Veterinärmedizin unter Berücksichtigung des öffentlichen Gesundheitswesens: Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doctor der Veterinärmedizin an der freien Universität Berlin / Ch. Ohme. – Berlin: Verlag: Mensch & Buch, 2003. – 158 s.
7. Schaller Ch. Vergleich des Studiums der Tiermedizin in München (Deutschland) und in Liège (Belgien): Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München / Ch. Schaller. – München, 2014. – 288 s.
8. Schoner W. The Fachbereich-Veterinärmedizin of Justus-Liebig-Universität, Giessen / W. Schoner // Tierärztliche Umschau. – 1999. – Vol. 54(7). – S. 392-397.
9. Stanzel S. Der anatomische Unterricht in der tierärztlichen Ausbildung an den deutschen Fakultäten: Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München / S. Stanzel. – München: Ludwig-Maximilians-Universität, 2012. – 149 s.

Пономаренко Н.Г.

старший викладач,

Миколаївський національний аграрний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Сучасна ситуація в Україні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Зрозуміло, що в таких умовах освіта зазнає значних змін [1, с. 78]: по-перше, освіта передусім покликана усвідомити нове соціальне замовлення, яке вимагає перенесення акценту з надання учням певного обсягу знань, умінь, навичок, на формування творчої особистості, яка бачить свою життєву перспективу, відповідально ставиться до прийнятих рішень, здатна виробити свою позицію в житті, свій світогляд та відстоювати обрані нею цінності. Отже, таке соціальне замовлення вимагає глибинних змін у всій системі освіти і виховання; по-друге, освіта має змінити свій статус, перестати бути частиною державної структури і стати системою громадсько-державною, переорієнтуватися на вирішення завдання і держави (формування громадянина), і суспільства – зробити людину спроможною забезпечувати особисте самодостатнє життя. Водночас за свою діяльність система освіти повинна відповідати і перед громадськістю, і перед державою; по-третє, сучасна система освіти покликана стати відкритою та піддати себе певному нагляду й опіці з боку широкої, незалежної від школи, громадськості. На необхідності участі громадськості в управлінні освітою однозначно наголошується в Національній доктрині розвитку освіти.

За таких умов постає потреба у фахівцях, або експертах, які здатні здійснювати експертизу в галузі освіти, тобто здатні досліджувати педагогічні явища, об'єкти, процеси, результати діяльності та узгоджувати пріоритети діяльності навчальних закладів, і на цій основі прогнозувати розвиток систем освіти, оцінювати альтернативні рішення, визначати найкращі варіанти організації освітнього простору фахівцями з метою поліпшення його якості та відновлення змісту освіти, надавати консультативну допомогу авторам та колективам освітніх закладів.

З метою підготовки експертів в галузі освіти в Київському університеті ім. Б. Грінченка з 2015 року в рамках підготовки магістрів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» запроваджена додаткова спеціалізація «Експертиза в галузі освіти», яка передбачає заочну форму навчання.

При отриманні додаткової спеціалізації «Експертиза в галузі освіти» в Київському університеті ім. Б. Грінченка навчання передбачає

засвоєння 5 модулів (або навчальних дисциплін), зокрема «Сутність та зміст експертної діяльності у галузі освіти», «Нормативно-правові засади експертної діяльності у галузі освіти», «Якість освіти та експертний супровід її забезпечення. Освітні інновації», «Освітометрія», а також «Компаративістика: проблеми якості функціонування освітніх систем різних країн». Навчання здійснюється протягом двох семестрів та розраховане на 690 годин (23 кредита), з яких 492 години відводиться на самостійну роботу [2, с. 12].

Основними формами підготовки експертів є лекції, семінарські або практичні заняття. Робочими навчальними програмами передбачено також виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання. По завершенню кожного змістовного модуля студенти виконують модульну контрольну роботу, складають іспит або залік.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова пропонує освітню програму підготовки магістрів за спеціальністю «Освітні вимірювання», яка передбачає денну форму навчання. Навчання за зазначеною програмою триває два семестри та розраховане на 2160 годин (60 кредитів) та передбачає засвоєння таких навчальних дисциплін: «Філософія освіти», «Сучасні інформаційні технології в освіті», «Принципи тестування», «Класичні тестові моделі та їх застосування», «Основи конструювання тестів», «Організація дистанційної освіти в навчальному закладі», «Методологія та методи досліджень в освіті», «Організація управління навчальним процесом у ВНЗ» [3, с. 22-23].

Основними формами підготовки експертів є лекції, семінарські або практичні заняття, виконання індивідуального завдання. Навчання передбачає також виробничу управлінську практику протягом 6 тижнів (324 години). По завершенню кожного змістовного модуля студенти виконують модульну контрольну роботу, складають іспит або залік. Наприкінці навчання студенти захищають магістерську роботу.

Розроблена також Програма підготовки (підвищення кваліфікації) експертів з оцінювання діяльності районних (міських) методичних кабінетів (центрів) і загальноосвітніх навчальних закладів (далі Програма) на основі Професійної програми підвищення кваліфікації працівників методичних служб напряму підготовки «Працівники методичних служб», згідно з вимогами професійно-кваліфікаційної характеристики до посади «професіонал в галузі методів навчання».

Програма передбачає теоретичну підготовку та формування практичних навичок і вмінь щодо оцінювальної компетентності у слухачів курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти, що має сприяти підвищенню якості аналітичних документів, які вони готують у процесі експертно-аналітичної та контрольної-оцінювальної діяльності, розвиток базових, професійних та

посадово-функціональних компетентностей. Під час підвищення кваліфікації слухачі мають ознайомитися з вітчизняним та зарубіжним досвідом оцінювання педагогічних явищ і процесів; оволодіти сучасними технологіями оцінювання: аналітикою, експертизою, діагностикою, моніторингом, навчитися застосовувати шкали для встановлення кількісних оцінок, розвинути і вдосконалити практичні навички і вміння аналітико-експертної діяльності [4, с. 16-17].

Діяльність з організації, контролю та атестації включає перелік заходів інструктивно-методичного характеру, вхідного та вихідного контролю, поточного контролю, консультування, заліку та захисту випускних робіт.

Бюджет навчального часу на опанування програми встановлюється відповідно до форми, можливостей і протреб навчання фахівця і становить від 72 до 216 навчальних годин.

Список використаних джерел:

1. Касьянова О. М. Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання / О. М. Касьянова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі: зб.наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21(74). – 504 с. – С. 78-86.
2. Освітологія: підготовка експертів у галузі освіти: навчально-методичний посібник / За ред. В. О. Огнев'юка. – К.: ТОВ «Едельвейс», 2015. – 513 с.
3. Навчально-методичний комплекс програм та документів щодо підготовки магістрів зі спеціальності 8.18010022 «Освітні вимірювання» / За ред. В. П. Сергієнка. – К.: Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 164 с.
4. Боднар О. С. Підготовка експертів з оцінювання діяльності науково-методичних установ і загальноосвітніх навчальних закладів у сфері методичного менеджменту / О. С. Боднар // Науково-методичне і кадрове забезпечення експертного оцінювання діяльності науково-методичних установ і навчальних закладів : тематичний збірник праць / упоряд. А. А. Волосюк за заг. редакцією Н. А. Мельник. – Рівне : РОІППО, 2014. – 118 с.

Шмир М.Ф.

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

ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Розширення контактів із зарубіжними країнами спричиняє необхідність спілкування фахівців різних галузей, які могли б не тільки передавати основний зміст виступів, але й вільно, чітко і логічно висловлювати свої думки. При безпосередньому контакті з носіями мови фахівець потребує умінь не лише сприймати інформацію на слух, але й умінь брати участь в обговоренні предмета спілкування, розмірковуючи над ним; характеризувати предмет обговорення, описувати його сильні чи слабкі сторони; вмінь аналізувати і коментувати інші висловлювання і точки зору. При цьому важливим у процесі міркування є наявність елементів обґрунтування та аргументації своїх висловлювань, наведення аналогічних прикладів та протиставлень шляхом чітких і логічно пов'язаних тверджень як основи спрямованого монологічного мовлення, а також здійснення розумових операцій: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстракції, конкретизації та ін.

Отже, проблема формування навичок монологічного мовлення в навчанні іноземної мови залишається досить актуальною.

Саме цей аспект навчання дисциплінує мислення, вчить логічно мислити, правильно будувати своє висловлювання. Важливою особливістю монологічного мовлення є його неперервність, що дозволяє вільно і повністю висловлювати свої думки.

Вивченням проблем спрямованого навчання іншомовної усномовленневої діяльності студентів займалися вітчизняні та зарубіжні вчені (О.С. Большакова, Л.О. Ємельянова, V. Wenson, B. Coffey, C. Kennedy, A. Waters та ін.), праці яких є підґрунтям для розв'язання названої вище проблеми.

Монологічне мовлення вимагає детального розгляду і розробки відповідної системи навчання.

Монолог – це підвищення навантаження на пам'ять, на мислення та мовленнєво продуктивні механізми людини [2, с. 96].

Успішний розвиток комунікативного мовлення визначається наявністю сприятливих умов для реалізації мовленнєвої діяльності. Основними з них є загальна і комунікативна зацікавленість. Щодо іноземної мови, то вивчення її вдається легко, якщо воно входить у сферу інтересів студента. Зацікавлення предметом формується за допомогою багатьох чинників. Вагоме місце серед них займають

особистість викладача, загальне ставлення до предмета в суспільстві, особисті плани студента щодо нього. Все це служить стимулом до формування у студента бажання засвоїти мову, яке підкреслюється чітким усвідомленням загальної мети навчання. Без цього найкращі методичні засоби і прийоми приносять малий результат.

При комунікативному підході до навчання іноземної мови появляється ще один фактор зацікавленості – досягнення певної мети. Немає більше навчання задля навчання, в студента є можливість та потреба самовираження. Повна самостійність мовлення полягає в тому, що студент без допомоги викладача досконало володіє комунікативними засобами, діяльність його самостійна.

Повноцінне комунікативне мовлення виступає у формі якісного стрибка від домовної стадії до мовної. Подолання рубежу між цими двома стадіями є не що інше як явище запуску мовного механізму, що є основою володіння мовою.

Якщо такий рубіж не взято вчасно, то це може привести до поразки діяльності викладача і студента.

Однією з важливих передумов навчання самостійного монологічного мовлення є забезпечення комунікативного клімату на занятті.

Необхідно створити атмосферу спокійної врівноваженості, взаємного довір'я. Коли студент почуває себе рівноправним партнером, коли він може розмовляти на тему, яка його цікавить, коли викладач рідко вдається до критики та докорів, підбадьорює студентів похвалою – це все спонукає студента до невимушеної розмови.

Доцільно підкреслити, що створення згаданих вище умов формування монологічного мовлення є шлях до реалізації діяльнісного підходу в навчанні іноземної мови.

Одним із прикладів реалізації діяльнісного підходу у розв'язанні досліджуваної проблеми є теорія поетапного формування розумових дій. Згідно з цією теорією знання розглядаються як утворення, похідне від дій і їхнього засвоєння. Підготовчим кроком до здійснення поетапного вивчення матеріалу, як вже зазначалось раніше, є мотивація, а першим етапом – створення орієнтувальної основи дій. Наступні етапи розгортаються у такій послідовності: матеріальні дії, потім матеріалізовані дії, промовляння вголос, промовляння про себе, і, нарешті, відрив думки від словесно-чуттєвої основи. Другим прикладом може бути проблемне вивчення матеріалу, схема реалізації якого має такий вигляд: створення проблемної ситуації, формулювання проблеми, розроблення робочих гіпотез, їх перевірка, аналіз результатів перевірки гіпотез, висновки, повернення у можливість зблизити процеси учіння і наукового пізнання. Навчальний процес розпочинається з розв'язанням суперечності, яка утворена на основі двох суперечливих інформацій, він повторює логіку пройденого наукового шляху.

При цьому студент отримує знання внаслідок своєї розумової праці, а не в готовій формі.

За концепцією Ельконіна-Давидова лише у навчальній діяльності засвоєння знань, умінь і навичок виступає як основна мета і головний результат діяльності. Компонентами її є навчальні ситуації, дії контролю за процесом, дії оцінки ступеня засвоєння. Центральним компонентом навчальної діяльності студента є навчальне завдання, які за своєю суттю відрізняється від практичного. При вирішенні практичних задач змінюється об'єкт (предмет) вивчення, а основною метою навчального завдання є зміна досвіду студента. Саме розв'язання цих завдань веде до розвитку теоретичного мислення.

Варто звернути увагу на те, що формування мовленнєвих вмінь відбувається в процесі переходу від простих мовних одиниць (слово, словосполучення, речення) до більш складних (текст). Послідовність у побудові системи вправ для навчання говоріння проявляється в тому, що при виконанні різних операцій потрібно враховувати ступінь участі мислення та фактор поступового переходу від первинного нульового перетворення інформації до часткового і, нарешті, до зародження нового висловлювання з іншим планом виразу та змісту.

Отже, щоб навчити студентів висловлювати свою думку, необхідно дотримуватись динамічності в побудові вправ, які повинні виражати ступінь оволодіння мовними навичками.

У навчанні монологічному мовленню можна виділити три етапи: репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивний.

Головним завданням першого етапу є ознайомлення студентів з вимогами до монологічних висловлювань різних рівнів на задану тему, демонстрування зразків монологів певних функціональних типів та рівнів мовлення, виконання вправ з метою оволодіння мовною формою висловлювання, наприклад, імітативні вправи, вправи на підстановку, вправи на розширення фраз та ін.

Прикладом імітативних вправ можуть бути такі: викладач вимовляє речення, студенти підтверджують або заперечують його. При цьому застосовуються відповідні кліше. Наприклад, «я з вами не погоджуюсь», «ви праві» та ін.

Вправи на підстановку потребують переосмислення запропонованої фрази. Наприклад, запитати у студентів, що вони роблять в тій чи іншій годині. Вправи на перетворення виконуються на ситуативній основі.

На наступному етапі виконуються умовно-мовленнєві вправи з метою навчання різних рівнів: елементарного висловлювання, складного висловлювання, повідомлення за темою.

Можна запропонувати складання повідомлення на основі тексту, на основі картини або серії картин. На цьому етапі доцільним є опис ситуацій чи подій із життя студентів.

Г.В. Рогова наголошує, що навчальна ситуація повинна відповідати певним вимогам:

- повинна бути адекватною до реальної ситуації спілкування, в якій використовується засвоєння мовного явища;
- повинна бути зрозумілою студентам;
- повинна сприяти формуванню у студентів відповідальності, чесності, працьовитості [3, с. 61].

Ситуації підбираємо таким чином, щоб вони давали можливість студентам реалізувати свої здібності щодо уяви. Наприклад, «Ви уникли небезпеки потрапити в небезпеку, розкажіть про це»; «В кіно ви дивились про розслідування однієї кримінальної справи, які почуття це викликало у вас?»; «Ви загубили якусь книгу, яку не дочитали, розкажіть про це» і т.д.

Ситуативно-тематична організація занять породжує у студентів цікавість, створюється відповідний психологічний ефект, що ґрунтується на факторах мети та результативності: студенти розуміють, для чого їм потрібно виконувати такі завдання, і це дозволяє досягнути великих результатів.

Мотиваційний потенціал містить також використання гри. Його формують емоційність, очікування цікавого, що надають заняттю позитивного заряду.

Продуктивний етап навчання монологічного мовлення характеризується тим, що студенти продукують свої власні монологічні висловлювання без будь-якої опори на задану тему, що забезпечує самостійність студентів у виборі змісту висловлювання.

На даному етапі формуванні навичок монологічного мовлення намагаємо урізноманітнювати прийоми, які передбачають не передачу запропонованого змісту, а його самостійне формування. В такому випадку студенти мають можливість через свій монолог виражати своє ставлення, переконання, заперечення.

В умовно-комунікативних вправах передбачаються мовленнєві дії студентів в ситуативних умовах [4, с. 13].

Вправи, спрямовані на формування або розвиток мовленнєвих умінь, складають групи вправ, які є мікроелементами системи [1, с. 68].

Отже, третій етап навчання монологічного мовлення є завершальним і найважливішим, тому що завдання його полягає у формуванні вміння висловлювати свою думку.

Список використаних джерел:

1. Ніколаєва С.Ю. та ін. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для вищих навчальних закладів. – К. : Ленвіт. – 2002. – 120 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

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

4. Скляренко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов. – К. : КДПШ. – 1992. – С. 13.

Яцьшина Н.В.

старший лаборант,

Одеський національний університет

имени И.И. Мечникова

МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Слово «компетентность» (competence) впервые упоминается в 1590 году в значении «конкуренция, состязание», согласно Онлайновому этимологическому словарю английского языка, однако, лишь с 1790 года данный термин в процессе развития английского языка изменяет своё значение на «достаточность для того, чтобы иметь дело с тем, что есть в наличии» [15]. На современном этапе слово «компетентность» в переводе с английского означает «осведомленный, сведущий, адекватный, соответствующий, обладающий необходимыми знаниями, квалификацией ...» [14].

Между тем, Зимняя И.А. придерживается мнения, что понятие «компетентность» относится еще к Аристотелю, изучавшего «возможности состояния человека, обозначаемого греческим словом «atere» – «сила», которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [4, с. 155]. В середине XX века наряду с некоторыми понятиями в отечественной образовательной литературе возникло понятие (термин) «компетентность», которое на сегодняшний день не имеет единой однозначной трактовки.

Согласно одним источникам, «компетентность» – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», этот термин включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию [2; 5; 11].

Для таких авторов как Олешков М.Ю., Уваров В.М., Русинова Л.П. и др. «компетентность» отождествляется с уровнем образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний и выработанных на их основе способах практической деятельности. Условно данные исследователи выделяют три уровня компетентности: общекультурная компетентность, методологическая, допрофессиональная компетентность [9; 10].

По мнению Загузова Н.И., Безруковой В.С. понятие (термин) «компетентность» – это уровень квалификации (знания, опыт) и профессионализма специалиста, в профессиональном становлении занимающий место между уровнями исполнительским и совершенством; единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности. Приводятся следующие виды компетенции – общая, социальная, психологическая, технологическая, управленческая, а также специфически профессиональная – педагогическая, экономическая, медицинская и т.д. Компетентность повышает «конвертируемость» специалиста, делает его более конкурентоспособным на рынке труда. Но самое главное, в соответствии с определением упомянутых авторов – компетентность повышает удовлетворенность деятельностью, дает радость труда [1; 3].

Другие авторы трактуют данный термин следующим образом – «компетентность – способность (готовность) человека» к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся жизненным опыте, его ценностях, склонностях и способностях. Компетентность развивается на основе компетенций (умений) [8; 12].

Существует также точка зрения, например, что «компетентность» представляет собой интегрированную характеристику качеств личности, его способность применять свои знания и умение. Компетентность выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях. Она проявляется в личностно ориентированной деятельности и характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности [7; 13].

Подводя итог, следует сказать, что, появившись в середине прошлого века в отечественной педагогической литературе, понятие «компетентность» на сегодняшний день требует дальнейшего рассмотрения и уточнения.

Список использованных источников:

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000. – 937 с. – [Электронный ресурс] –

Режим доступа. – URL: www.sofia-sfo.ru/.../osnov_duh_culche_encicloped_slov_pedagoga.doc (дата обращения 01.10.2015).

2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1057/word/kompetentnost> (дата обращения 01.10.2015).

3. Загузов Н.И. Энциклопедия научной аттестации. – М., 2008. – Т. 1. – С. 169-182. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1002/word/kompetentnost> (дата обращения 01.10.2015).

4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 155.

5. Исследовательская деятельность / Авт.-сост. Е.А. Шашенкова. – М. : «Перспектива», 2010. – 88 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1003/word/kompetentnost> (дата обращения 01.10.2015).

6. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» [Текст] / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т. 2. – С. 102-104.

7. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / Авт.-сост. В.В. Азарьева, О.А. Горленко, В.М. Григорьев и др. – Санкт-Петербург, 2006. – 44 с.

8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – С. 80.

9. Русинова Л.П. Учебное пособие «Педагогический словарь по темам» / сост. Л.П. Русинова. – Сарапул, 2010. – 143 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://docus.me/d/888539> (дата обращения 01.10.2015).

10. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авт.-сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М.: Спутник+, 2006. – 191 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://pedlib.ru/Books/3/0311/3_0311-1.shtml (дата обращения 01.10.2015).

11. Устинов И.Ю. Определение основных терминов дидактики высшей школы. Учебно-методическое пособие. – Воронеж: ВАИУ, 2010. – 80 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://www.twirpx.com/file/563044/> (дата обращения 01.10.2015).

12. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – М., 2004. – № 8. – С. 26-34.

13. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых становление, проблемы, задачи. Монография. – С.-П., 2009. – 90 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.iovpani.spb.ru/cont/theory_man_edu.pdf (дата обращения 01.10.2015).

14. www.dictionary.reference.com (дата обращения 01.10.2015).

15. www.etymonline.com (дата обращения 01.10.2015).

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Музика І.Р.

асистент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

На теперішній час існує чимало проблем, які стосуються осмислення та розуміння зарубіжного досвіду підготовки соціальних педагогів та організації соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями осіб. Аналіз світових тенденцій в соціальній педагогіці стає підґрунтям для удосконалення та розвитку професійної діяльності фахівців з соціальної роботи в нашій країні. Питанню освітнього досвіду Великобританії приділено вагому частину наукових робіт, оскільки Велика Британія досягла значних успіхів в даній галузі.

Питання професійної підготовки працівників будь-якої сфери діяльності відіграє величезне значення. Не є виключенням й підготовка фахівців з соціальної роботи, оскільки від рівня їх компетенції залежить якість надання різноманітних послуг особам, які опинилися в складних життєвих обставинах та потребують допомоги.

У Великій Британії існує величезний досвід професійної підготовки соціальних робітників: вони повинні мати певний арсенал умінь і навичок, володіти глибокими знаннями в галузях наук про людину: медицини, психології, соціології, педагогіки, економіки, права, етики. Володіння теорією, методикою і технологією соціальної роботи і вміння їх застосувати, а також особисті якості і здатність до творчості розглядаються як готовність спеціаліста до професійної діяльності [2, с. 87].

На початку 1990-х років у Великій Британії соціальні працівники могли отримати 2 кваліфікації: Свідоцтво Спеціаліста Соціальної Роботи (CQSW) або Свідоцтво Соціальних Служб (CSS). Обидві спеціальності давали право людині кваліфіковано займатися виховною соціальною роботою, але в дійсності перший спеціаліст вважався менш престижним, ніж інший. Одна спеціальність готувалась на рівні магістрів у старих університетах, а друга – на рівні середньої освіти в політехнічних інститутах. Потім вони були об'єднані, і навчання майбутніх спеціалістів стало проводитись по одній освітній програмі соціальної роботи зі

встановленими національними нормами для всієї Великої Британії [4, с. 10].

Підготовка фахівців з соціальної роботи у Великій Британії відбувається за різнорівневою та багатоступінчастою системою, яку здійснюють університети та коледжі в тісній співпраці з соціальними агентствами та службами.

Будучи пріоритетним напрямком діяльності у Великобританії, виховна робота і підготовка фахівців соціальної сфери пронизана гуманізмом. Вона здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному і місцевому. При цьому дотримуються низки принципів положень:

- формування глибоких правових знань та знань з теорії і моделей соціальної роботи з усіма соціальними групами й віковими категоріями;
- обізнаність з національними стандартами у галузі соціальної роботи, в яких одним із центральних висувається питання взаємовідносин між працівниками соціальних служб та їх клієнтами, які повинні будуватися на засадах партнерства й взаємоповаги;
- оволодіння основами професіоналізму, під яким розуміється сукупність специфічних професійно-особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань;
- орієнтація на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця;
- дотримання етики соціальної роботи (усі професійні стандарти і вимоги до соціальних працівників базуються на Кодексі етики соціальної роботи) [1, с. 8].

Для того, щоб отримати спеціальність соціального працівника, кандидати повинні довести, що вони підходять для цієї роботи. На додаток до академічної придатності, їм потрібне відчуття зрілості, співчуття і здорового глузду, які можна отримати лише з власного життєвого досвіду і від роботи з людьми, тому часто трапляється, що багато студентів вже мають попередній досвід роботи в соціальних агентствах, деякі, як добровольці, інші – в різних видах соціальної роботи [3, с. 13].

Під час навчання студенти вивчають значну кількість різноманітних дисциплін. Вони здебільшого спрямовані на вивчення різних проблемних ситуацій, з якими в майбутньому будуть звертатись клієнти, а також розуміння алгоритму роботи, щоб допомогти клієнту ці ситуації подолати. Навчання завершується перевіркою рівня знань, вмінь та навичок роботи з людьми, які потребують допомоги у вирішенні складних життєвих ситуацій.

Більшість навчальних закладів Великобританії готує вузькопрофільних фахівців соціальної роботи. Відповідно до цього, майбутні соціальні працівники можуть краще вивчити та зрозуміти

специфіку роботи з конкретною категорією населення. Окрім цього, значна частина часу впродовж навчання відводиться практичним заняттям, які дають змогу студентам реально спробувати себе в ролі соціального працівника.

З огляду на це, виховання толерантної, демократичної, відповідальної, високоморальної особистості стало пріоритетним завданням в процесі підготовки фахівців з соціальної роботи сучасної Великобританії. Основна мета цієї підготовки є навчання кожної особи перш за все бути людиною, адже від цього залежить рівень життя суспільства, рівень суспільного благополуччя, ступінь почуття захищеності та потреби.

Список використаних джерел:

1. Васюк О. В. Професійна підготовка фахівців з соціальної роботи у Великобританії / О. В. Васюк // Педагогічні науки, 2011. – № 58. – С. 8.
2. Кремнева Т. Л. Технологія навчання практиці соціальної роботи у Великій Британії / Т. Л. Кремнева // Педагогіка, 2001. – № 1. – С. 82-87.
3. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. П. Пічкарь. – Тернопіль, 2002. – 24 с.
4. Хакетт С. Стандарти соціальної роботи і програми підготовки спеціалістів соціальної сфери: видення проблеми / С. Хакетт // Практична психологія та соціальна робота, 2001. – № 4. – С. 9-11.

Силкіна С.А.

аспірант,

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

КЛАСИФІКАЦІЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Проблема важковихованості підлітків дістала широке висвітлення у сучасній та зарубіжній науковій літературі. Не зважаючи на те, що із зазначеного напрямку накопичено великий фонд наукових праць все ж варто констатувати, що серед дослідників і до нині не існує не тільки загальноприйнятого визначення терміну «важковихованість», але і самої класифікації даного відхилення.

На нашу думку, найбільш повним та змістовним є наступне визначення важковихованості – це специфічна поведінка дитини, яка проявляється в опорі на педагогічні, виховні та соціально-педагогічні

впливи, породжена причинами соціального чи психологічного характеру та ускладнює процеси соціалізації та адаптації дитини у соціумі.

Серед науковців, які зробили спробу класифікувати категорію важковиховуваних учнів були Л. Виготський [4], В. Сухомлинський [12], Л. Керімов [14], Є. Погрібняк [13], І. Невський [8], Л. Зюбін [5], Б. Алмазов [3], Є. Кравцова [8], Н. Максимова [11], Н. Вайзман [2], Т. Молодцова [6], В. Татенко [14], В. Кащенко [7], В. Баженов [1], А. Кочетов [10] та інші.

Зупинимося на трьох типологіях, які на нашу думку є найбільш доречними і вдалими.

Так, В. Баженов виділяє 3 групи дітей за ступенем важковихованості.

До першої групи входять діти з незначним ступенем педагогічної занедбаності. У них негативні риси і якості є нестійкими. Зберігається інтерес до школи; ставлення до навчання, в цілому, є позитивним. Відсутні конфлікти з учителями та однолітками. Їм властиві такі якості, як лінощі, невміння протистояти своїм ситуативним негативним потягам, пустощі, неухважність, неорганізованість [1, с. 18-19].

Дітей другої групи характеризує низька успішність, конфліктні відносини з колективом однолітків, вчителями. Ці діти проживають, зазвичай, в неблагополучних сім'ях. Вони вирізняються показною грубістю, часто прикривають відсутність волі, демонстрацією байдужості. Як правило, підлітки другої групи не здійснюють відвертих хуліганських вчинків. Конфлікти з учителями виникають через невстигання у навальній діяльності [1, с. 20].

До третьої групи дослідник відносить дітей, які характеризуються негативним ставленням до моральних і правових норм. Їм притаманна відверта грубість по відношенню до батьків, вчителів і однолітків. Обставини в сім'ї підлітків даної групи, зазвичай, є неблагополучними: пияцтво, сварки, фізичні покарання, у багатьох відсутній один з батьків, частіше – батько. Цих дітей відрізняє відставання в інтелектуальному розвитку. Більшість з них курять, вживають нецензурні слова. Їх соціальні інтереси визначаються як обмежені й примітивні. З огляду на те, що в класних колективах такі діти знаходяться в ізоляції, вони намагаються компенсувати таку ситуацію спілкуванням з подібними до себе. У них слабо розвинуті процеси гальмування, наявні викривлені бажання і потреби, негативне ставлення до суспільної праці. Учні цієї групи тяжко зносять режим і дисципліну [1, с. 22].

Дещо подібні класифікаційні ознаки знаходимо у типології за рівнями яку пропонує А. Кочетов. Дослідник так як і В. Баженов розрізняє важковиховуваних за трьома рівнями.

Перший рівень характеризує нестійких дітей, у яких відбувається поєднання негативних властивостей з невизначеною ситуативною

спрямованістю. Відхилення в поведінці відбувається випадково, за несприятливих обставин, спостерігається і тимчасове вибіркоче негативне ставлення до виховання. Спрямованість таких дітей характеризується тимчасовою захопленістю корисною справою; проявляються окремі прогалини в загальному розвитку (успішність є задовільною, іноді чергуються протилежні оцінки); яскраво виражений лише один певний недолік, різко виражена нестандартність характеру, слабка самокритичність і вимогливість до себе [10, с. 36].

До другого рівня дослідник відносить егоцентричних дітей з негативним ставленням до школи, до виховного впливу, у яких переважає спрямованість на себе і формується стійка егоїстична позиція в житті; виявляються прогалини в розумовому і моральному розвитку; за несприятливих обставин можуть проявитись 2-3 серйозні недоліки, що стійко взаємодіють між собою. Переважає завищена самооцінка, рівень вимогливості до інших є вищим, ніж до себе [10, с. 36].

До третього рівня відносяться учні, які знаходяться на межі правопорушень. Це діти з негативним ставленням до виховного процесу, до норм моралі, до колективу однолітків. У них яскраво виражена негативна спрямованість, закріплюється відповідна лінія поведінки і система провідних мотивів, які виправдовують їх вчинки. В розумовому, моральному і вольовому розвитку у них спостерігаються серйозні прогалини, які роблять психіку вразливою (загострене самолюбство, химерність характеру і поведінки, «дивацтва», нездорові потреби та ін.). Розвивається самовтіха, причини своїх неуспіхів діти вбачають у злих намірах інших, в неблагополучних умовах, а не в самих собі. Вимогливість до себе відсутня [10, с. 37].

Розглянувши дві вище описані класифікації можемо стверджувати, що і в першому і в другому випадку, науковці характеризують важковиховуваних підлітків за ступенями: від легкої форми прояву відхилень у поведінці, до більш запущеної – власне важковиховуваності.

Варто акцентувати увагу також на тому, що В.Г. Баженов класифікуючи важковиховуваних оперує поняттям «педагогічна занедбаність» відносно першої підгрупи. Таким чином погоджуючись з тим, що саме з неї в подальшому і розвивається важковиховуваність. Вцілому науковці майже одностайно наголошують, що основними ознаками важковиховуваності є низька успішність підлітка, конфліктність з учителями, відставання в інтелектуальному розвитку, а також нехтування моральними нормами.

Змістовно іншою, але логічною у контексті нашого дослідження є типологія важковиховуваних підлітків яку запропонувала Н.Ю. Максимова.

Дослідниця виокремлює групи дітей в залежності від детермінант соціальної дезадаптації, при цьому визначаючи причини несприйняття педагогічних впливів цими дітьми:

1) слабка сформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);

2) особливості в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність і т.д.);

3) невмілі виховні впливи (ситуативна важковихованість);

4) функціональні новоутворення в особистості (власне важковихованість) [9, с. 6].

Аналіз та співставлення класифікації Н. Максимової та запропонованих двома попередніми авторами дав змогу відзначити, що дослідниця близька до варіанту типологізації за В. Бажаном, ставлячи на перший план саме педагогічну занедбаність як первопричину важковихованості.

У той же час авторка відносить власне важковихованість до четвертої групи, називаючи її новоутворенням, та підкреслюючи, що між нею і педагогічною занедбаністю (перша група), знаходяться підлітки з вираженими психологічними ознаками, а також ті, що проявляють відхилення у поведінці в наслідок невмілих педагогічних впливів.

Таким чином, можна зробити висновок, що складність та багатогранність поняття „важковихованість” спровокували не тільки відсутність єдиного трактування, а й класифікації даного відхилення. Найбільш повною, на нашу думку, є типологія запропонована Н. Максимовою, які виділила: педагогічну занедбаність, акцентуацію характеру, ситуативну та власне важковихованість.

Список використаних джерел:

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К.: Рад. шк., 1986.

2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999.

3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под. ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб. : 2003. – 654 с.

5. Зинченко С. Н. Трудные дети. – К. : Рад. шк., 1986.

6. Казакова О. Супровід дітей «групи ризику» // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 7.

7. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.

8. Кравцова Э. М. Формы и метода работы с подростками. – К.: Вища школа, 1986.

9. Козубовська І. Особливості спілкування з важковиховуваними дітьми [Текст] / І. Козубовська, Г. Товканець // Дивослово. – 1998. – № 7. – С. 31-33.

10. Кочетов А. И., Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.

11. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997.

12. Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. – М.: Просвещение, 1968. – 207 с.

13. Погрібняк Є. П. Виховання «важких» підлітків. – К.: Знання, 1979.

14. Трудный подросток: причины и следствия. / Под ред. В. А. Татенко. – К.: Рад. школа, 1985.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Белікова І.В.

кандидат педагогічних наук,

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

КЛАСИФІКАЦІЯ ВИДІВ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У науковій літературі досі немає чітко визначеної класифікації видів моніторингу. Така сутність частково спричинена тим, що жорсткий поділ освітнього моніторингу за різними видами не доцільний [1, с. 45]. Це також можна пояснити іншими причинами, а саме:

- відкритістю освітньої системи, отже, залежністю результатів її розвитку від багатьох чиників, що не завжди належать до самої системи освіти;

- необхідність отримання різнобічної інформації для вироблення освітньої політики та прийняття рішень органами державного управління освітою або іншими владними структурами;

- використання у процесі формування особистості випускника навчального закладу знань і методик, що властиві іншим наукам (психології, соціології, фізіології тощо).

Задля досягнення зазначених цілей проводиться дослідження психологічних особливостей, соціальних умов життя всіх учасників освітнього процесу (школярів та їхніх родин, учителів), стану фізичного та морального здоров'я дітей, рівня економічного розвитку суспільства й окремого регіону, а також інших об'єктів. Крім того, не всі види моніторингу, які називаються в літературі, на практиці активно застосовуються, але можна сподіватися, що з часом вони реалізуються, оскільки стратегічне планування в освітній сфері та стійкий розвиток системи освіти потребуватиме різнобічного потужного інформаційного забезпечення для реалізації цих напрямів діяльності [2, с. 130].

Усі види моніторингу можна розділити на два типи залежно від того, хто проводить це дослідження. На цьому підґрунті виокремлюють зовнішній та внутрішній моніторинги.

Внутрішній моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців забезпечує: об'єктивне оцінювання результатів професійної підготовки; об'єктивний аналіз та оцінювання стану освітнього

середовища групи, навчального закладу, взаємовідносин між педагогами і студентами; визначення напрямів співпраці викладачів, батьків і студентів та потреб у координації діяльності партнерів ВНЗ; правильний добір і розстановку педагогічних кадрів, залучення до професійної підготовки майбутніх фахівців високопрофесійних викладачів; стимулювання самовиховання і самовдосконалення студентів, а також педагогічних працівників і батьків [4, с. 87].

Зовнішній моніторинг – це збирання, обробка, узагальнення, аналіз важливих даних, що характеризують умови, процес та результати якості професійної підготовки майбутніх фахівців, незалежними від колективу цих закладів фахівцями в галузі оцінних технологій, співставлення установлених показників професійної підготовки майбутніх фахівців із певними стандартами. Його здійснюють незалежні спеціальні установи (центри моніторингу, соціологічних досліджень) найчастіше для отримання статистично значущої достовірної інформації, яка є основою освітньої статистики держави. Збирання інформації здійснюється переважно за показниками якості професійної підготовки майбутніх фахівців, що нормативно затверджені й надаються Державному комітетові статистики України, Міністерству освіти і науки України, урядові й іншим відомствам і зацікавленим державним структурам, громадськості як офіційна інформація про результати діяльності системи освіти відповідного рівня [3, с. 143].

Характерною відзнакою обох видів моніторингу є періодичність, постійність та систематизованість.

Слід зазначити, що основними завданнями суб'єктів системи моніторингу виступають постійні (довгострокові) та періодичні (систематичні) спостереження за станом професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, аналіз стану якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та прогнозування її змін.

Отже, під моніторингом якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови ми розуміємо стандартизований систематизований аналіз (якісний та кількісний) й оцінювання професійної підготовки; статистичну обробку та корекцію результатів (за необхідності), а також за допомогою визначених критеріїв подання аналітичних висновків із метою прийняття управлінських рішень щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови та якості управління, від чого залежить кінцевий результат професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи : посібник / кол. авт. О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко та ін.; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.

2. Моніторинг стандартів освіти / за ред. А. Тайджмана, Т. Невілла Послтвейта. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.
3. Моніторинг якості освіти : 2010 (Інформаційно-аналітичний вісник) / за ред. В. І. Войтенко. – Хмельницький : ХОІППО, 2010. – 178 с.
4. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін. – К. : Наукова думка, 2010. – 143 с.

Семанчина В.О.

аспірант,

Херсонський державний університет

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА КЕРІВНИКА»

Останні роки в країні постійно набуває обертів процес оновлення. Такі перетворення та нововведення охоплюють всі сторони життєдіяльності людства. Все більше уваги приділяється розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, формування простору для гармонійного розвитку особистості та створення умов для її самореалізації. Поступово місце роботи кожної окремої людини та колектив, в якому вона здійснює свою професійну діяльність, можуть стати тією рушійною силою, котра або підіймає «на крилах професійного успіху» або назавжди формує сталі відчуття невідповідності до управління цим колективом або керівництва організацією в цілому. Саме це і спонукає нас до постійного пошуку тих чинників та закономірностей які впливають на процес формування не тільки майбутнього керівника, а також його управлінської культури – основи успішного менеджменту в будь-якій сфері діяльності.

Управлінська культура – це синтез знань та умінь, теоретичного та практичного досвіду, особистісних якостей керівника та, звичайно, сталих понять, сформованих під впливом об'єктивних чинників та закономірностей.

Кожний етап розвитку суспільства вимагає свої, специфічні вимоги до особистості керівника. Насамперед це глибинне знання існуючих проблем та вміння ефективного їх вирішення. Сучасний стан розвитку українського суспільств вимагає від керівника вирішення більш складних нетипових задач, формування нових запитів та інтересів, що потребує відповідного культурного відображення в діяльності керівника. Особливо, коли йдеться про керівників освітянського простору, бо саме вони закладають фундамент «інноваційного майбутнього» [4, с. 43].

Якщо раніше роль керівника зводилася лише до виконання доручень «згори», то новий час дає зрозуміти, що керівник має бути відносно автономною одиницею професійно-трудового простору з високим рівнем відповідальності за прийнятті рішення. На нашу думку, це ще одна відмінність термінів «керівник» та «управлінець». Керівник – виконавець, а управлінець – людина, що формує задачі самостійно і несе відповідальність за результативність усіх управлінських рішень. Сьогодні неможливо робити ставку лише тільки на техніко-економічне управління організацією, колективом або установою. Важливими, якщо не найголовнішими, аспектами управління є культура управління, соціально-психологічний клімат та активізація особистісного потенціалу працівника, задоволення матеріальних та духовних потреб людей, їх професійно-етичне виховання – все це перспективний розвиток як керівника так й всього трудового колективу організації, підприємства, школи та інших закладів освіти. Таким чином, мова йде про проблему відповідності рівню управлінської культури керівника до нових вимог сучасного переламного етапу розвитку суспільства та задач, котрі цей розвиток веде за собою [1, с. 26].

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 та встановлення нового балансу співіснування та виведення професійних відносин на новий рівень, дає змогу стверджувати, що поява поняття «управлінська культура» має свої передумови. Перша передумова – це перехід від типу постіндустріального суспільства до суспільства нового типу з новим баченням побудови міжособистісних стосунків, професійної діяльності та формами керівництва; друга передумова – це процес глобалізації, який охоплює весь світ та пропонує нові шляхи осмислення та перетворення існуючої дійсності в нові форми загальної культури й розвитку людства, впровадженню нововведень від макро- до мікросередовищ; третя передумова формування управлінської культури керівників – це зміна пріоритетів у діяльності установ, переосмислення задач, що виконуються правлінськими кадрами та зміна вимог до особистості керівника [5, с. 86].

Розглянувши передумови формування управлінської культури сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу, важливим є звернути уваги на чинники, що впливають на процес становлення менеджера освіти нового типу:

Соціальна природа особистості. Суспільство окреслює соціокультурний простір, у межах якого людина формується як особистість, займає певні соціальні позиції, переміщується, «грає» ролі. Особистість і суспільство органічно пов'язані між собою. Неможливо аналізувати соціальні процеси, функціонування й розвиток соціальних

систем, не звертаючись до дослідження сутності особистості як суб'єкта соціальної поведінки та суспільних відносин, не вивчаючи потреб, інтересів, духовного світу особистості, не аналізуючи складних й різнобічних її зв'язків з соціальним мікро- та макросередовищем.

Зміна пріоритетів суспільного життя та освітнього простору.

Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [2, с. 23].

Модернізація системи освіти. Система освіти все ще суттєво відстає від сучасних вимог і тому потребує глибокої модернізації. На даному етапі, модернізація, не тільки у питаннях освіти, стає можливою, а головне необхідною для подальшого включення в єдиний освітній простір. Серед головних напрямів модернізації освіти виділяють: Забезпечення державних гарантій доступності та безоплатності освіти різних рівнів – у межах, встановлених законом; адресна соціальна підтримка учнів з малозабезпечених сімей, з числа інвалідів, сиріт та тих, які залишилися без опіки батьків; досягнення сучасної якості освіти, яка відповідає потребам країни та світовим стандартам; формування ефективної економіки освіти, ефективних нормативно-правових та організаційно-економічних механізмів залучення та використання ресурсів; підвищення соціального статусу, професійного рівня педагогічних працівників та посилення їх державної підтримки; реорганізація системи управління освітою у відповідності з завданнями модернізації освіти.

Зміна вимог до особистості керівника навчального закладу. На сучасному етапі вивчення особистості керівника виділяють декілька «моделей» керівника, розроблених спеціалістами, які включають відповідні професійні та морально-особистісні вимоги. При цьому кожна така модель створювалася на основі практики. Їх суть полягає в тому, що виділяються основні риси, вимоги, якими повинен володіти сьогоdnішній керівник, менеджер: організаторсько-ділові риси, професійні, особистісні якості, риси характеру.

Моделі керівника є основою професіограм на штатні посади, на всі конкретні керівні посади з урахуванням особливостей діяльності даної організації, установи або навчального закладу. Так, модель керівника, запропонована В.М. Шепелем, включає три блоки якостей керівника: загальні якості (високий рівень інтелекту, фундаментальні знання, достатній досвід); конкретні якості (ідейно-моральні: світогляд, культура, мотивація; науково-професійні: знання, досвід, компетенція;

організаційні якості: уміння добирати і розставляти кадри, планувати роботу, забезпечувати контроль; психофізичні якості: добре здоров'я, схильність до системного мислення, тренувана пам'ять тощо); специфічні особистісно-ділові якості (комунікабельність, емпатичність, стресостійкість, красномовство тощо) [7, с. 26].

В свою чергу Р. Л. Кричевський виділяє такі якості сучасного керівника: високий професіоналізм; відповідальність і надійність; упевненість у собі; самостійність; творче вирішення завдань, прагнення до успіху [5, с. 126].

Інноваційний підхід до організації керівництва школою. Винятковість і необхідність керівника в умовах колективної організації праці прослідковується у всі періоди, при будь-якому способі виробництва. У сучасних умовах на зміну адміністратору приходять демократ, на зміну технократу – підприємець, який володіє господарським, економічним розрахунком при прийнятті будь-яких управлінських рішень. Керівник повинен володіти такими якостями, які диктує час, і, крім того, вміти об'єктивно оцінити їх в підлеглих. Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників шкіл, якості та ефективності навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим удосконалення системи управління школою нерозривно пов'язане з оволодінням всіма керівниками демократичним стилем керівництва, який ґрунтується на ретельному вивченні стану справ, виявленні того, які форми і методи управління найбільш ефективні, а які застарілі, не відповідають сучасним вимогам.

Традиції в управлінні конкретною освітнім навчальним закладом. Сучасне керівництво школою ґрунтується на синтезі нововведень та існуючих принципів керівництва школою. Науково обґрунтоване керівництво закладами освіти можливе за дотримання таких принципів управління.

Список використаних джерел:

1. Бойко І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури / І.І. Бойко // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – С. 25-28.
2. Даниленко Л. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Даниленко Л.І. Формування та розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу школи / Л.І. Даниленко // Рідна школа. – 1996. – № 10.
4. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління / Г.В. Єльнікова // Тексти лекцій. – Х.: Основа, 2004. – 124 с.
5. Конаржевський Ю.А. Внутрішкільний менеджмент / Ю.А. Конаржевський. – М., 1996. – С. 120-126.

6. Колодько Т. Педагогічна культура спілкування вчителя у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / Т. Колодько // Рідна школа: науково-педагогічний журнал. – К.: Деміур. – № 4. – 2005. – С. 12-14.

7. Шепель В.М. Имиджология. Секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М., 1994. – 180 с.

Стрелкова Т.А.

*кандидат технических наук, доцент, докторант,
Харьковский национальный университет радиоэлектроники*

Тиманюк В.А.

*кандидат технических наук, профессор,
заведующий кафедры;*

Ромоданова Э.А.

*кандидат технических наук,
Национальный фармацевтический университет*

**ДИНАМИЧЕСКОЕ ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ
КАЧЕСТВОМ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО
И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

На определенных этапах развития система образования может проявлять кризисные явления. Системный анализ кризиса образования одним из первых в мире осуществил Филипп Кумбс в одноименной книге, опубликованной в 1968 г. (русский перевод вышел в 1970 г.). Среди отмеченных автором кризисных явлений можно отметить особенности характерные для современных условий развития высшей школы: несоответствие выпуска специалистов потребностям общества, острая нехватка средств, связанная с ростом стоимости образования, инертность и неэффективность. Современная политика и стратегия государства в развитии национальной системы образования направлены на дальнейшую адаптацию к условиям социально-ориентированной экономики, трансформации и интеграции в европейское и мировое сообщество. Образование направлено на обеспечение фундаментальной научной, общекультурной, профессионально-практической подготовки личности, формирование интеллектуального потенциала нации и всестороннее развитие личности.

На качество современного образования в настоящее время оказывают влияние нелинейные процессы взаимодействия профессионального обучения и наукоемкого производства. Современные

производственные технологии постоянно совершенствуются, наращивают наукоёмкость и степень компьютеризации и требуют от современных специалистов не только качественных профессиональных знаний, но и развития системного, способного к прогнозированию и опережающего технологический прогресс интеллектуального мышления.

Изменения, произошедшие в социокультурной, технологической, в том числе в медицинской, фармакологической, биохимической областях определили необходимость реформирования системы высшего медико-биологического и фармацевтического образования, которое является важнейшим звеном развития общества. От развития образования зависят достижения в области создания технологий новейших лекарственных препаратов.

Подготовка будущего специалиста должна способствовать:

- социализации личности, формированию профессионального самоопределения;
- приобретению «профессионального характера», обогащению жизненного и профессионального опыта;
- повышению чувства долга и ответственности, самостоятельности и самоконтроля;
- повышению уровня мотивации профессионального самоутверждения и самореализации.

Качество подготовки дипломированных специалистов медико-биологических и фармацевтических специальностей зависит от организации управления качеством образования в соответствии с реальными потребностями общества и готовность педагогических кадров осуществлять динамические изменения содержания образования и методик преподавания, а также от установления обратной связи со студентами, как потребителями образовательных услуг.

На данном этапе развитие Украины определяется в контексте европейской интеграции с ориентацией на фундаментальные ценности западной культуры. В соответствии с развитием в этом направлении система образования должна характеризоваться гибкостью, адаптивностью, модульностью, экономической эффективностью, ориентацией на потребителя, с использованием передовых коммуникационных и информационных технологий. Глобализация в образовании ведет к возрастанию академической мобильности, унификации учебных планов и методов обучения, широкому распространению дистанционного образования.

В докладе анализируются возможности кредитно-модульной технологии обучения, как способа динамического обновления содержания и методик преподавания дисциплин при подготовке дипломированных специалистов медико-биологических и фармацевтических специальностей.

Анализ теории и практики использования кредитно-модульной технологии обучения показал возможность управления качеством образования путем:

- обновления отдельных компонентов или модулей без нарушения общей структуры дисциплины и логики преподавания с целью научного обогащения изучаемого курса и укрепления связей с современными технологиями;

- создания интегрированных модулей с целью усиления межпредметных связей, разработанных преподавателями различных дисциплин;

- создания гуманистической парадигмы личностно-ориентированного образования, способствующего саморазвитию и самореализации личности, формированию мотивации и приобретению профессиональных навыков, активации исследовательской работы;

- конструирования учебных программ, в которых связывается непрерывный процесс самостоятельного обучения с аудиторными занятиями, позволяющих целенаправленно формировать требуемый профессионализм у студентов, получающих медико-биологическое и фармацевтическое образование.

Список использованных источников:

1. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – 293 с.

2. Стрелкова Т.А., Ромоданова Э.А. Тиманюк В.А. Адаптация студентов младших курсов вузов к методам оценивания качества знаний в кредитно-модульной системе образования / Новый коллегіум. – 2010. – № 6(61). – С. 10-17.

3. Стрелкова Т.А., Ромоданова Э.А., Сапрыкина М.А. Использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов / 11-я Международная междисциплинарная научно-практическая школа-конференция «Современные проблемы науки и образования», Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина 2011, 1-10 мая. – С. 210-220.

4. Стрелков А.И., Стрелкова Т.А., Лытюга А.П., Тиманюк В.А., Ромоданова Э.А. Методы управления качеством медико-биологического и медико-технического высшего образования / XXXVIII Международная научно-практическая конференция «Применение лазеров в медицине и биологии», 3-6 октября 2012. – С. 171-173.

5. Тиманюк В.О., Ромоданова Е.О., Фролова Н.О. Відмінності викладання біологічної фізики за дистанційною освітою. Матеріали УШ Науково-практичної конференції» Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах. 26-27 травня 2015 р. Харків – 2015. – С. 67-68.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Вовк Л.М.

аспірант,

Науковий керівник: Квас О.В.

доктор педагогічних наук, професор,

Дрогобицький державний педагогічний університет

імені Івана Франка

ВПЛИВ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ НА ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гендерну компетенцію розуміємо як комплекс знань і навичок про гендер; відповідно гендерна компетентність педагога – це загальна його чи її здатність використовувати цей комплекс під час розв'язання різноманітних професійних ситуацій.

Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання [3, с. 71].

Поєднання компетентнісного і гендерного підходів дозволило нам розробити модель педагогічної культури вчителя, структура якої представлена: особистісно-сисловою, соціально-культурною, професійно-дослідницькою, комунікативною, інформаційною і гендерною компетенціями. Нами визначена структура гендерної компетенції вчителя, яка включає три компоненти: змістовний, рефлексивний і організаційний.

Гуманістичні цінності шкільної освіти зумовили зміну авторитарно дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану, сутнісними ознаками якої є навчання і виховання учнів з максимально можливою індивідуалізацією, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. В той же час реалізація гуманістичної особистісно-орієнтованої освіти можлива, якщо створені сприятливі умови для

розвитку, самоідентифікації і самореалізації обох суб'єктів освітнього процесу: учнів і вчителів.

Найбільш сензитивним періодом для формування гендерних компетенцій є молодший шкільний вік. Формування гендерної культури у молодших школярів можливе у процесі егалітарної соціалізації, що передбачає розроблення та впровадження педагогічних інноваційних технологій на основі рівноцінності статей. Таким чином, актуальність даного питання обумовлена реальними потребами сучасної освіти в гендерно компетентних кадрах, які в навчальному процесі формують поведінку учнів молодшого шкільного віку.

На думку Штильової, включення гендерного компонента в зміст певної дисципліни має на увазі передусім переосмислення самим викладачем раніше розробленого курсу з позицій гендерного аналізу [2].

Молодший шкільний вік – це віковий період, який характеризується сенситивністю у сприйманні, запам'ятовуванні та становленні основних понять, уявлень, світобачення. У молодшому шкільному віці відбувається розвиток особистих якостей у інтелектуальній, емоційній, вольовій сферах [1, с. 58]. Учитель для молодших школярів є взірцем, прикладом для наслідування. Отже, і успішність та настрої школяра залежить від учителя. Адже, він є взірцем, прикладом культури, знань, поведінки для дітей в початковій школі. Тому дуже важливо правильно та доречно підбирати навчальний матеріал та стратегії викладання, вміло включати елементи гендерної культури в навчальний план початкової школи та бути вільним від гендерних стереотипів та переконань.

Таким чином, одним з вирішальних чинників у вихованні молодших школярів є особа педагога. Виникає потреба в нових підходах, одним з таких є гендерний підхід як у вихованні учнів, так і в підготовці вчителя як суб'єкта професійної діяльності.

Без впровадження гендерного підходу у вищу освіту, особливо педагогічну, говорити про гендерну рівність у нашій державі неможливо. Уважаємо, що гендерна проблематика на уроках в початкових класах є важливим елементом формування загальної гендерної компетенції. Її відсутність або недосконалість матиме численні негативні наслідки як для тих, хто навчає, так і для тих, хто навчається. Це й репродукція гендерних стереотипів, гендерна дискримінація, порушення соціальної взаємодії, відсутність усебічної реалізації.

Вчитель – взірець, приклад культури, знань, поведінки для дітей в початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Педагогіка. Навчальний посібник. – Київ, 2003. – С. 58.

2. Електронний ресурс] / Л.В. Штылева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – Режим доступа http://journals.uspu.ru/i/inst/ped/ped15/ped_21.pdf

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учеб. пос. для студ. пед. вузов] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2003. – С. 71.

Литвиненко О.Г.

здобувач,

Київський університет імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Обраний Україною напрям інтеграції у світовий освітній простір актуалізує проблему формування соціально активної, творчої, ініціативної особистості. Відповідаючи запитам виникає необхідність суспільства в соціально активних громадянах із стійкою особистісно-значущою позицією, вільно орієнтованих в складних соціально – економічних ситуаціях, здатних приймати рішення й досягати результату у відповідності до поставленої мети, брати на себе відповідальність за свої вчинки.

Проблема соціальної активності особистості розкривається у працях філософів (В. Андрущенко, Ю. Волков, О. Кирилюк, В. Коган, В. Мовчан, М. Вебер та інших), педагогів , психологів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, О. Киричук, А. Мудрик та інші).

Соціальну активність ми розуміємо як внутрішній регулятор діяльності людини в соціумі. Зокрема, активність особистості своє найвище вираження отримує в самодіяльності як особливому виді суспільно-корисної діяльності та відзначається її ініціативністю й самодіяльністю.

Сучасні філософи активність особистості окреслюють як одну з якостей соціального суб'єкта, що включає в себе сукупність власних можливостей (особистісних здібностей, умінь, знань і навичок, спрямованість творчих прагнень на досягнення життєвої мети, потреб, інтересів тощо.) На їх думку активність виявляється в різних видах і формах індивідуальної та колективної діяльності індивіда в житті суспільства [3, с. 15].

Так, у філософському словнику термін «активність» розглядається, як поняття, що відображає характер функціонування індивідів та соціальних

груп у суспільстві. Активність пов'язана з перетворенням інтересу в фактор дії, з пізнанням, цілеполяганням та перетворенням дійсності, обумовлена діяльною природою людини, протиріччями між умовами існування та об'єктивними потребами особистості, спрямована на ліквідацію невідповідності між потребами й умовами буття суб'єкта [4].

Відтак активність можна визначити як поняття, що виражає сутність діяльності особистості й протиставляється поняттю споглядальності. Однією з найголовніших умов розвитку активності виступає взаємодія індивіда з соціумом, що проявляється у різноманітних видах діяльності, задоволенні соціальних потреб.

Західний мислитель В. Джеймс акцентує увагу на джерелах активності, завдячуючи яким особистість досягає змін у соціальному середовищі. До них філософ відносить здатність особистості до розмірковувань, вольовий аспект, емоційний фактор [1, с. 329].

З огляду на це соціальна активність особистості набуває характеристики якості в залежності від активності суб'єкта та його діяльності, що має вияв у різних формах, видах колективної діяльності життя суспільства, або індивідуальній.

Т. Мальковська визначає соціальну активність як інтегральну суспільну властивість, що характеризує стан суб'єкта в процесі взаємодії в діяльності, необхідність якої зумовлена суспільно значущими цілями [2, с. 14-21].

Отже, узагальнюючи філософські погляди вчених можемо виокремити два основні напрямки у тлумаченні поняття «активність особистості». Зокрема, представники першої концепції (загальнофілософської) розглядають феномен «активності особистості», основою якого є її традиційний розвиток, як діяльнісно – соціального суб'єкта. Тобто тандем соціуму й особистості обумовлений активною, а не пасивною діяльністю, в результаті якої відбуваються зміни.

Представники другої концепції означають «активність» як напружену, творчу, цілеспрямовану діяльність, основою якої виступають інтереси та потреби особистості.

Список використаних джерел:

1. Джеймс У. Воля к вере / Уилям Джеймс [Пер. с англ. / Сост. Л.В. Блинников, А.П. Поляков]. – М.: Республика, 1997. – 431 с.
2. Мальковская Т.Н. Воспитание социальной активности школьников и пути ее формирования // Сов. педагогика. – 1978. – № 5. – С. 14-21.
3. Філософський енциклопедичний словник / (голова редкол. В.І. Шинкарук); НАН України Інститут філософії ім. К.С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
4. Философский словарь. – М.: Проспект, 2008. – 496 с.

Максімова І.М.

*кандидат технічних наук,
викладач;*

Кордонська А.В.

*голова циклової комісії суспільно-гуманітарних дисциплін,
спеціаліст вищої категорії, старший викладач;*

Галушак Л.Б.

викладач,

*Могилів-Подільський технолого-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Є десятки, сотні професій, спеціальностей, робіт. Але є найбільш універсальна – найскладніша і найшляхетніша робота, єдина для всіх і в той же час своєрідна і неповторна – це творення людини. Відмінною ознакою цієї роботи є те, що людина знаходить у ній ні з чим не порівняне щастя. Кожна мить цієї роботи, що називається вихованням, це творення майбутнього і погляд у майбутнє.

Викладачі Могилів-Подільського технолого-економічного коледжу ВНАУ переконані, що внутрішній світ студента починається з потреби творити себе: знайти сенс життя, бути особистістю, жити в гармонії з собою, людьми і світом, щоб засвоєні морально-етичні принципи стали першопотребою у повсякденному житті. Тому ми намагаємося так організувати виховний процес, щоб він сприяв становленню творчої особистості.

Сучасний стан навчально-виховного процесу, його низька соціальна активність вимагають переосмислення суті виховання, оновлення змісту, форм і методів, пошуку і втілення нових навчально-виховних стратегій, інноваційних технологій.

Підготовка юнацтва до самостійного життя є одним із найважливіших завдань навчальних закладів усіх рівнів. Незалежно від фаху, який обирає молода людина, вона повинна насамперед впевнено почуватися в різних життєвих ситуаціях: відчувати особисту відповідальність за власні вчинки, стан свого здоров'я, активно впливати на події, що відбуваються в її житті. Проте ці вміння не приходять самі по собі. Дівчатам та юнакам бракує життєвого досвіду, щоб розібратися в складних життєвих подіях, які відбуваються з ними на порозі дорослого життя. Сьогодні ж, коли суттєво змінюються соціальні, етичні та моральні норми в нашому суспільстві, їм особливо важко. Саме тому у нашому коледжі робиться акцент на розвиток творчих здібностей особистості через удосконалення роботи студентського самоврядування.

Метою даної статті є: продемонструвати нестандартний підхід до виховання творчої особистості – студента майбутнього.

Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю. Весь педагогічний колектив коледжу плідно працює над тим, щоб виховати з наших студентів саме творчу особистість, здатну до самовдосконалення і саморозвитку. І вся виховна робота підпорядкована цій меті.

На розвиток наших вихованців помітно впливає зацікавленість батьків студентським життям. А тому педагогічний колектив будує невидимий ланцюжок між родиною і коледжем, який служить на благо усім учасникам навчально-виховного процесу. На батьків і нас, викладачів, покладена головна відповідальність за виховання молоді, майбутньої еліти нашої держави, освіченої, духовної, моральної та енергійної особистості, яка народжується з природним прагненням реалізувати себе. Тому сама форма та система виховної діяльності повинна відображати найкращі сторони суспільного життя людини, що допоможе усвідомити та зрозуміти кожному студенту своє значення не тільки в сім'ї, в навчальному закладі, а й в суспільному житті своєї держави.

Слідкуючи за розвитком наших студентів, ми намагаємося створити їм такі умови, щоб вони кожного дня робили вибір, тобто творили в собі особистість.

І як наслідок – у викладачів виникла ідея проведення свята «Зоряний Олімп». Цей захід має на меті: показати результати роботи нашого навчального закладу над державною програмою «Молода еліта ХХІ століття», а також виконання державної програми громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та розкриття й підтримки творчого потенціалу студентів. Це свято таланту, свято юності і зрілості, свято любові і добра, пропаганда творчих досягнень викладачів і талановитих студентів, підтримка лідерів, активістів, творців.

Педколектив намагається привернути увагу до майбутньої еліти української держави – відмінників, переможців предметних олімпіад і номінантів цього свята. З 2006 року в коледжі проводиться свято «Зоряний Олімп» і ми помітили, що воно є гарним стимулом для наших студентів – більшість з них обов'язково намагаються хоча б раз вийти на сцену в якості номінанта свята, а для цього потрібно працювати і мати певні досягнення: в навчанні, науково-дослідній роботі, в спорті, в музиці, у волонтерській роботі тощо. Ми надаємо можливість кожному студенту проаналізувати свої можливості і зрозуміти: щоб стати особистістю, треба насамперед багато знати, багато працювати, багато хотіти і вміти відповісти на запитання: «Хто я?», «Чого я хочу?», «Що я можу?»

Студент повинен переростати свого викладача, а викладач – пишатися ним. І ми, педагоги, дійсно пишаємося нашими студентами, зернятками їхньої творчості, їхніх досягнень. Серед наших студентів є переможці олімпіад, учасники і переможці міжнародних, обласних і місцевих конкурсів.

Попереду нові справи, нові звершення, нові досягнення. І ми впевнені, що наші вихованці розвивають свої здібності, вчать жити в єдиному колективі, поважають старших та цінують своїх друзів.

Ми всі хочемо вірити в успіх нашої справи і всім серцем бажаємо, щоб наші студенти виховувалися в любові, мирі, злагоді. І тому в мистецтві виховання ми все більше звертаємося до людського серця.

Список використаних джерел:

1. Вишневецький О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих начальних закладів. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. 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.

Пономарьова О.Ю.

здобувач,

Київський університет імені Бориса Грінченка

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ОСЯГНЕННІ

Суттєві соціально-економічні та політичні перетворення в українському суспільстві спричинили нові вимоги до системи освіти й виховання учнів. Вектор освіти повинен бути спрямований на створення сприятливих умов для забезпечення свободи й захищеності особистості в соціумі, на оволодіння цінностями демократичного суспільства, серед яких важливе місце належить толерантності.

Різноманітні аспекти проблеми толерантності розглядали філософи (М. Бердяєв, У. Джеймс, О. Довгополова, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо, В. Соловйов, К. Ясперс та інші).

Аналіз поглядів вчених на досліджувану проблему виявив різнобічний характер трактування поняття толерантність – від морального принципу взаємної поваги до загального людського

обов'язку, який поєднує в собі дві протилежні схильності: бажання спілкуватися з до себе подібними та прагнення до самоізоляції.

Варто зазначити, що поняття «толерантність» у філософській думці досліджувалося ще за часів античності. Мислителі того часу заявляли про необхідність терпимого ставлення до оточення та визначали терпимість як можливість рівноцінного існування речей та людей. Підкреслювали значимість толерантності для відкритого й дружелюбного ставлення до «інакшого» способу життя задля розвитку науки, мистецтва, добросусідства та терпимості громадян [2]. Філософські основи релігійної толерантності залишаються актуальними й універсальними до нашого часу. Вони визначають єдність, свободу та любов головними основами існування суспільства та підносять толерантність на рівень найвищих моральних чеснот, властивих людині.

Слід зазначити, що моральний принцип взаємної поваги та взаємної свободи було задекларовано ще в ранньохристиянському вченні, за якого толерантність проявляється через відмову від насилля як неприпустимого засобу залучення людини до віри та пропагується щирість переконань під час вибору віри. Саме в цей час вводиться в обіг термін «свобода совісті» [6].

Терпимість в середньовічному суспільстві розглядалася скоріше як акт смирення, відмова від волі, а не рішення самого індивіда. Разом з тим, як справедливо зауважив Н. Бердяєв: «Християнство звільнило людину від влади космічної нескінченності, в яку вона була занурена в стародавньому світі, від влади духів і демонів природи. Воно поставило її на ноги, зміцнило, поставило в залежність від Бога, а не від природи» [1].

Досліджуючи релігійні та екзистенційні виміри цього явища, філософи середньовіччя розглядали толерантність як категорію внутрішньо іманентну людям. В екзистенціальному вимірі толерантність, як цінність та ключову детермінанту особистісної свободи, трактували не тільки як чинник існування свободи, але і як засадничу передумову для існування індивідуальності. Толерантність проголошувалася запорукою свободи індивіда від державного втручання в його приватне життя та впливу більшості суспільства на нього – саме в цьому є цінність толерантності [4].

XIX століття ознаменувалося розвитком ліберальної філософії. Толерантність виступала в ній як умова внутрішньої й зовнішньої свободи, можливості вільного вибору. Обов'язковою умовою розвитку та прогресу ставало розмаїття точок зору та напрямків досвіду.

Філософи визначають толерантність як духовний початок індивіда, що втілюється у совісті. На думку вчених, духовність зливається з моральністю, створюється система «морального космосу», в якому ідея Добра пронизує всі сфери діяльності індивіда та суспільства – така «етика всеєдності» й відповідно толерантності [5].

У ХХ столітті відбулося поступове переосмислення проблем щодо культурного діалогу індивідів та лунала критика концепцій евроцентризму. За такого підходу толерантність поступово ставала однією з домінуючих характеристик, завдяки якій уможлиблювалося співіснування та міжкультурна взаємодія. Саме цей час стає початком зародження філософського конструктивізму, який фактично обґрунтовував цінності міжкультурних діалогів збереження самобутності та розмаїття. Філософи-конструктивісти доводили, що толерантність не є виключно споглядальною позицією людини, а досить динамічною установкою та «...виявляється в передбаченні, розумінні й просуванні того, що бажає бути...» [3].

Дослідники сучасності продовжують розробку теорії ненасильства, толерантних взаємин у сучасній філософії, стверджуючи, що ненасильство є альтернативою спричиненню зла, способом вирішення тих суспільних конфліктів, які традиційно намагалися вирішити за допомогою легітимного насилля.

Таким чином, філософське трактування поняття «толерантність» виступає з одного боку, як моральний принцип, що регулює діяльність людини та формує особливий тип світогляду, а з іншого – практичний інструмент, який дозволяє ефективно вирішувати протиріччя й конфлікти на основі взаємоповаги, довіри, терпіння, доброзичливих стосунків між індивідами.

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Текст. / Н. А. Бердяев. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – С. 230-312.
2. Буйчик А.Г. История социума и демократии / А.Г. Буйчик, Э.Ч. Зайнагабдинова, Е.В. Сорокина. [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://uchebnik-besplatno.com/uchebnik-teoriya-politiki/politicheskie-idei-tseli.html>. – Заголовок з екрану.
3. Леви-Стросс К. Раса и история // Леви-Стросс К. Путь масок. – М., 2000. – С. 353–356.
4. Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2005.
5. Соловьев В.С. Сочинения в 2-х томах. – 2-е издание / Под ред. и с предисловием А.Ф. Лосева и А.В. Гульги. – М.: Наука, 1990.
6. Тертуллиан К.С.Ф. Апология // Творения Тертуллиана. – СПб., 1849. – С. 62.

Серженік Л.В.

викладач;

Стус Н.А.

викладач;

Гудзь Н.О.

викладач,

*Могилів-Подільський технолого-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З БАТЬКАМИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Важливою складовою навчально-виховного процесу в Могилів-Подільському технолого-економічному коледжі Вінницького НАУ є організація роботи з батьками студентів.

У нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей: саме батьки чи особи, які їх замінюють, зобов'язані постійно дбати про своїх дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних здібностей, зміцнення фізичного здоров'я, отримання загальної освіти та інше.

З-поміж багатьох функцій, які виконує сім'я, найважливіша – виховна. Однак кризові явища, притаманні сучасному українському суспільству, економічні труднощі гальмують адаптацію сім'ї як соціального інституту до нових умов, негативно позначаються на її виховній ролі. Сьогодні сім'я не готова взяти на себе всю відповідальність за виховання дітей.

В сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від того, як організована і реалізована робота з батьками студентів значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання.

Встановлення і підтримання педагогічної співдії «діти-батьки-педагоги» необхідно вибудовувати на принципах взаємоповаги, довіри, відповідальності та рівноправного партнерстві.

Організація роботи з батьками студентів у сучасному освітньому закладі має здійснюватись за такими основними напрямками:

- вивчення сімей учнів студентів;
- включення батьків, усіх дорослих членів родини у навчально-виховний процес як рівноправних учасників ;
- формування педагогічної культури сучасної сім'ї та допомога батькам в їх психолого-педагогічній самоосвіті;

- корекція виховної діяльності родин з різним типом сімейного неблагополуччя.

Організація роботи з батьками – багатоаспектна і має значні педагогічні можливості. Успіх в організації роботи з батьками великою мірою залежить від особистості й авторитету педагога, його професійності, високих моральних, людських якостей, вміння спілкуватись з батьками, з колегами, з дітьми. Особливе місце в цьому процесі посідає куратор, який є першим, хто встановлює контакт із сім'єю студента, і чия компетентність стає обличчям навчального закладу.

Формами вивчення виховного потенціалу сім'ї можуть бути відвідування сім'ї студента, листування з батьками, телефонні розмови, запрошення батьків до коледжу.

Відвідування сім'ї студента допомагає з'ясувати умови його життя, загальну та педагогічну культуру родини, ознайомитися з досвідом виховання, дати поради. При цьому важливо дотримуватися умови – відвідування сім'ї повинно здійснюватись за запрошенням. Адже не кожен час є зручним для відвідування родини куратором: раптова його поява може збентежити батьків, зайнятих тими чи іншими справами.

Досконале вивчення особливостей кожної сім'ї забезпечується застосуванням комплексу різноманітних методів: система характеристик, письмове опитування, анкетування, метод опосередкованого вивчення сім'ї, метод спостереження і прямого вивчення сім'ї. При цьому важливо дотримуватись двох обов'язкових умов: кожний з методів повинен застосовуватись в органічній єдності один з одним і виконувати стосовно інших компенсуючу і контролюючу функції. Вивчення сімей студентів за запропонованими методами допоможе куратору отримати узагальнені дані про атмосферу в сім'ї, характер сімейного виховання і взаємини в кожній конкретній родині.

Доцільно наголосити на необхідності тісної взаємодії психолога коледжу і куратора навчальної групи. Саме практичний психолог повинен допомогти педагогам і батькам знайти вихід з конфліктної ситуації, оволодіти навичками та прийомами міжособистісного спілкування тощо.

Провідною формою роботи з батьками, яка характеризується значною педагогічною доцільністю, є батьківські збори. Батьківські збори виявляють думки і точки зору як батьків, так і вчителя, виробляють колективні рішення і спільні єдині вимоги до навчання і виховання дітей. Ефективність батьківських зборів значною мірою залежить від вибору куратором для обговорення з батьками актуальних для них педагогічних проблем. Основна частина батьківських зборів спрямована на формування педагогічної культури батьків і має бути

виражена у будь-якій формі – лекція, бесіда, дискусія, диспут, педагогічні читання тощо.

Серед форм роботи із батьками в академічній групі доцільно виділити:

- колективні: лекції, конференції (з обміну досвіду родинного виховання, по обговоренню педагогічної літератури, періодичної преси з питань сімейного виховання), практикується проведення лекторіїв для батьків на теми: «Батьки – головні вихователі», «Можливості сім'ї по духовному розвитку особистості», «Здоровий спосіб життя сім'ї та фізичне виховання дітей» тощо;

- індивідуальні та групові: бесіди, відвідування сімей, зустрічі з батьками.

Вкрай злободенним залишається такий аспект організації роботи з батьками студентів в сучасному закладі освіти як корекція виховної діяльності родин з різним типом сімейного благополуччя. Такий підхід вимагає від вчителя спеціальних професійних умінь обов'язкового дотримання педагогічного такту, доброзичливого ставлення до батьків і дітей у будь-яких ситуаціях.

Робота з батьками студентів – один з найважливіших напрямів діяльності куратора і одночасно одна з «найвужчих» ланок в його практичній діяльності. Кураторам важливо не припускатися формалізму у роботі з батьками, забезпечувати організацію спільної діяльності коледжу та сім'ї на відповідному рівні, адже від цього залежить не лише успішне навчання і виховання студентів, а й створення сприятливих умов для роботи педагогічного колективу, підвищення престижу навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. <http://www.mon.gov.ua>
2. <http://osvita.ua>
3. <http://teacher.at.ua>
4. <https://sites.google.com>
5. <http://www.moippo.mk.ua>
6. <http://www.yrok.net.ua>

Сінь Тінь

аспірант;

Тернопільська В.І.

*доктор педагогічних наук, професор,
Київський університет імені Бориса Грінченка*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Модернізація системи світи як ніколи потребує створення сприятливих умов для формування особистості нової формації, здатної перетворювати світ за законами краси. Найбільш виразно це виявляється в мірі її прагнення до краси, досконалості, гармонії. З огляду на це, саме майбутні фахівці мистецьких спеціальностей мають бути морально-естетичним взірцем суспільства, оскільки їм належить важлива суспільно-творча місія – формувати духовну свідомість нації, виховувати у підростаючого покоління естетичну культуру.

Проблема естетичного виховання у педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних вітчизняних педагогів та діячів освіти Е. Водовозової, С. Лисенкової, Е. Михеєвої, С. Русової, К. Ушинського. Питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Т. Бабенко, Л. Коваль, І. Кругленко, А. Лебедевої, Л. Масол, Н. Миропольської, В. Передерій, В. Стрілько, Ю. Фохт-Бабушкіна, О. Хом'як, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо, та інших. Філософсько-естетичні аспекти цієї проблеми розглядаються в наукових працях Ю. Борєва, І. Гончарова, М. Киященко, В. Ядова. Психологічні основи естетичного виховання розкрили Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та інші.

Естетичну культуру ми розглядаємо як особистісне утворення, що характеризується здатністю індивіда сприймати, оцінювати й усвідомлювати прекрасне у повсякденному житті, природі, мистецтві та забезпечує можливість естетично освоювати дійсність за законами краси, адаптацію, самореалізацію його у суспільстві.

Варто зазначити, що найбільш послідовне дослідження проблеми естетичної культури особистості в Україні почалося із XVIII століття. Зокрема, Феофан Прокопович у понятті «краса» вбачає гармонійне поєднання душі й тіла. Свої міркування про естетичну культуру особистості він пов'язує не лише з природою, а й з модою, побутом, звичаями. Вчений стверджує, що на відміну від природи, яка створює реальні речі, мистецтво утворює уявні, що є їх зображенням. Відтак, якщо матеріалом для формування творів природи є недосконала матерія, то мистецтво формується з досконалого й, відповідно, досягає більшого ефекту. На його

думку, природа є основою мистецтва, що вдосконалює природу: «... де закінчується природа, там починається мистецтво» [1, с. 28].

Г. Сковорода естетику розглядає з позицій «... розуміння прекрасного як ідеї речей в абстрактному світі єдиного», а результатом втрати, ідеями (ейдосами) ототожнення філософ називає «повторення» [3, с. 24]. При цьому, ототожнюючи етичні й естетичні категорії, він надає перевагу моралі. У людському житті, за вченим, прекрасними є такі вчинки, які відповідають природним нахилам людини, смішними – прояви несродності.

Процес формування естетичної культури особистості, як стверджує М. Коган, є спонтанним, інтуїтивним пошуком оптимального шляху розвитку з безлічі можливих. Зокрема, естетичний смак формуються в процесі залучення індивіда до культури, оскільки смак не раціональний, а емоційно-інтуїтивний, а емоційний досвід людина набуває лише в процесі переживання дійсності [2, с. 188].

Міра розвитку естетичної культури впливає на характер суспільної діяльності людини, зумовлює ступінь її тяжіння до прекрасного, гармонії, досконалості. По суті, такі категорії як: «прекрасне» й «потворне», «піднесене» й «низинне», «трагічне» й «комічне» є визначальним у формуванні естетичної культури особистості. Естетична культура формується на протязі всього життя, перетворюючись в установку особистості, виражаючи її характер, стиль поведінки, виявляючись у її повсякденній життєдіяльності.

Слід наголосити, що категорії естетики виступають мірилом людських почуттів, відображаючи властивості, сторони дійсності естетичного пізнання, характеризують різні емоційні впливи, виконують особливу роль в естетичному сприйнятті дійсності та виступають основою для формування естетичної культури особистості.

Системний підхід до виховання естетичної культури підростаючого покоління запропонувала Є. Фльоріна, яка значну роль відводила художньому вихованню дітей та молоді на зразках мистецтва, охарактеризувала роль, місце, взаємозв'язок різних засобів естетичного виховання. На її думку, в художньому вихованні слід прагнути єдності емоційного й пізнавального змісту і форми, що допоможе уникнути надмірного захоплення формою, утилітарного використання мистецтва з пізнавальною метою. Вченій належить багато цікавих спостережень, пов'язаних із особливостями дитячого естетичного сприймання, образотворчої діяльності, використання іграшки, художнього слова у вихованні дітей [4].

Серед позааудиторних форм роботи у вищому навчальному закладі, що сприяють ефективному формуванню естетичної культури студентів можна виокремити: діяльність гуртків художньо-естетичного спрямування, студій, творчих союзів; клубів за інтересами; зустрічі

аматорів поезії, музики (літературна, музична, художня вітальня); організація конкурсів, виставок творчих робіт студентів, свят; спільна самодіяльна творчість студентів і викладачів.

Таким чином, формування естетичної культури особистості буде успішним за умови: виховання у студента потреби в естетичній культурі як особистісній цінності; розгляду естетичної культури як цілісного соціально-педагогічного феномену, що має специфічні педагогічні константи (мету, зміст, форми реалізації, кінцевий результат); забезпечення педагогічної підтримки формування естетичної культури на всіх етапах виховання студентів вищої школи.

Список використаних джерел:

1. Прокопович Ф. Філософські твори Різні сентенції «Про риторичне мистецтво» : в 3-х т. / Ф. Прокопович; за ред. В. Берегового. – К. : Наук. думка, 1079. – Т. 1. – 512 с.
2. Коган М.С. Эстетика как философская наука: университет. Курс лекций / М.С. Коган; [перераб. изд.]. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 544 с.
3. Сковорода Г.С. Повна академічна збірка творів / Г.С. Сковорода; за ред. Л. Ушакова. – Харків-Едмонтон-Торонто: Вид-во Канад. інс-т укр. студій, 2011. – 1400 с.
4. Эстетическое воспитание в школе: вопросы системного подхода / под ред. Б.Т. Духновича. – М., 1980.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Мусійовська О.Ф.

старший викладач,

Українська академія друкарства

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Поняття «іншомовна комунікативна компетенція» достатньо ґрунтовно досліджене у науково-педагогічній літературі і має багато трактувань. Вперше цей термін був застосований у роботах Д.Хаймза і визначав сукупність знань, що дає можливість окремій особі брати участь у функціонально-спрямованому спілкуванні в іншомовному середовищі [4]. Сучасні інтерпретації структури та сутності цього поняття сформульовано в роботах А. Андрієнко, Г. Архипової, Т. Вольфовської, Н. Гез, Н. Пруднікової, О. Тинкалюк, Ю. Федоренка. Більш конкретний стосунок до вивчення мови має поняття «лінгвістична компетенція», яке охоплює суто мовознавчі аспекти володіння іноземною мовою: знання мовних знаків, одиниць, правил їх поєднання та нормативного ужитку. На думку С.Козак лінгвістична компетенція включає в себе: володіння певним обсягом лексики, знання граматики, розуміння та уміння використовувати семантичні зв'язки між елементами повідомлення, а також знання орфографії, орфоєпії та фонетики [1]. А.І. Комарова вважає, що в результаті вивчення курсу фахової мови студент має накопичити запас найбільш уживаних іншомовних слів та виразів, які дадуть йому можливість адекватно і зрозуміло висловлювати свою думку у ситуаціях що імітують практику професійно-орієнтованого спілкування: при усному переказі чи письмовому реферуванні прочитаного тексту, під час дискусій та рольових ігор, при проведенні презентацій, виступів з доповідями і т.д. [2]. Це означає, що студент має оволодіти всіма сферами мовленнєвої діяльності: усним мовленням, аудіюванням, читанням та письмом, тобто набути іншомовних лінгвістичних компетенцій. Проте багато вчених, які займаються дослідженнями структури та змісту іншомовної комунікації (А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко), вважають, що вона не повинна обмежуватися тільки лінгвістичними компетенціями, а також має включати в себе

дискурсивні, соціокультурні, прагматичні, стратегічні та інші види компетенцій. Це дасть можливість студентові не тільки оволодіти специфікою спілкування у професійній сфері, а й зрозуміти національно-культурні особливості іншої країни, невербальну репрезентацію і мовленнєвий етикет носіїв мови, та успішно адаптуватися до соціальних норм поведінки в іншомовному середовищі.

Особливу увагу вчених привертає також поняття «професійно-комунікативна компетенція», яка передбачає володіння не тільки лінгвістичними компетенціями, а й професійно-орієнтованими та діловими формами спілкування та особистісно-орієнтованими, екстралінгвістичними знаннями, уміннями і навичками, які дають можливість інтегруватися і успішно здійснювати комунікацію в іншомовному професійному середовищі. Структуру і зміст професійно-комунікативної компетенції висвітлено в роботах А. Андрієнко, Г. Архіпової, С. Козак, О. Павленко.

Таким чином до переліку комунікативних компетенцій, які студент має набути, вивчаючи мову у вищому навчальному закладі можна віднести:

- лінгвістичні компетенції: лексичну, граматичну, семантичну, фонетичну, орфографічну та орфоепічну;
- соціокультурні компетенції: країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну;
- професійно-орієнтовані компетенції: професійно-комунікативну, дискурсивну, тематичну, вербально-когнітивну, вербально-комунікативну,
- навчально-орієнтовані компетенції: навчальну, предметну, стратегічну, компенсаторну, прагматичну, функціональну.

В умовах комбінованого навчання розвиток ключових компетенцій набуває іншого змісту через особливості засобів і навчальних матеріалів, які використовуються у навчальному процесі. У комбінованому навчанні мови окрім традиційних використовуються також електронні та мультимедійні матеріали. До традиційних матеріалів належать: друковані тексти, аудіозаписи на плівках, телепередачі, телефільми та радіопрोगрами, різноманітний наочний матеріал: таблиці, ілюстрації, фотографії, тощо. До мультимедійних матеріалів відносяться електронні та веб-орієнтовані матеріали, які різняться своєю функціональністю, локацією та авторством. Електронні матеріали практично повторюють весь спектр традиційних матеріалів виконаних у форматі комп'ютерних файлів, де містяться оцифровані тексти, аудіо та відеозаписи, фільми, таблиці, ілюстрації, фотографії, тести, презентації та довідкова інформація (енциклопедії, електронні словники, бази даних, тощо). Веб-матеріали теж містять усі види інформації для читання (тексти), слухання (аудіо та відеозаписи, ролики, фільми), візуального сприйняття

(відеозаписи, схеми, графіки, таблиці, ілюстрації, фотографії), письмової роботи (тести, вправи, творчі завдання), які вирізняються більшим ступенем інтерактивності, ніж традиційні чи електронні матеріали.

Щоб визначити вплив матеріалів курсу комбінованого навчання на формування іншомовних фахових компетенцій, нами було проаналізовано функціональні та комунікативні параметри відтворення інформації у матеріалах різного типу. Під функціональними параметрами ми маємо на увазі якісні характеристики відтворення інформації: читабельність тексту, зрозумілість звукового сигналу, чіткість зображення на різних носіях та ін. Комунікативні параметри відтворення інформації стосуються її смислової та лінгвістичної репрезентації:

Лінгвістичні параметри текстової, відео та аудіоінформації:

– складність граматичних, лексичних та синтаксичних конструкцій, які вживають у тексті;

– наявність термінологічної лексики;

– наявність професійного сленгу, аббревіатур та скорочень.

Смислові параметри текстової, відео та аудіоінформації:

– фахова спрямованість текстового та аудіо матеріалу;

– актуальність тематики;

– зрозумілий виклад основних положень обраної теми;

– повнота та достовірність інформації, яка міститься в тексті, відео чи аудіофайлі;

– наявність інтерактивних елементів у тексті, відео чи аудіофайлі;

З метою виявлення найбільш зручного для навчання формату матеріалу, нами було проведено експериментальне дослідження серед студентів 2, 3 і 5 курсів факультету видавничо-поліграфічних та інформаційних технологій Української академії друкарства. Учасникам експерименту були запропоновані до опрацювання аудіозаписи, відеоматеріали та ілюстровані тексти в друкованому, електронному та веб-форматах.

Для дослідження використано адаптовані тексти з підручника «Basics of Printing» видавництва Оксфордського університету та з Інтернет сайтів YouTube, Internet Archive Wayback Machine та ін. Текстовий матеріал – це зв'язна розповідь про специфіку технологій поліграфічного виробництва, які студенти вивчали на заняттях з фахових дисциплін. Лексична, граматична та синтаксична складність матеріалу відповідала вимогам до рівня знань студентів 1 курсу неомовного вищого навчального закладу (базовий курс граматики + основні лексичні та синтаксичні конструкції в межах загального курсу іноземної мови). Тексти містили не менше 20% нових термінів на одиницю тексту обсягом 250 слів. та були доповнені графічною та відеоінформацією.

Обов'язковою умовою експерименту була новизна матеріалу для всіх експертів.

У результаті експерименту було виявлено, що для розвитку навичок читання краще використовувати матеріали в друкованому чи веб-форматі, які містять мінімум відволікаючих елементів: ілюстрацій, схем, графіків і таким чином менше викликають втомлюваність і розсіювання уваги. Наявність фахової термінології не перешкоджає розумінню навчального матеріалу, якщо студенти мають змогу користуватися довідковими матеріалами, або отримати консультацію викладача в синхронному чи асинхронному режимах. Для відпрацювання навичок аудіювання краще підходять електронні та веб-матеріали, які посилюють творче мислення та уяву студентів, активізують індивідуальну та групову роботу на занятті і таким чином сприяють розвитку у них мотивації до навчання. При виконанні письмових завдань на початковому етапі найбільше труднощів виникло з реферуванням та анотуванням тексту, які вдалося подолати тільки під час групової аудиторної роботи над матеріалом під керівництвом викладача. Щоб закріпити навички роботи з фаховою літературою студентам було запропоновано самостійно здійснити пошук матеріалів в Інтернеті та підготувати реферат і презентацію на фахову тему, яку вони представили як екзаменаційну роботу.

Таким чином результати експерименту показали, що комбіноване навчання доцільно застосовувати для організації самостійної та індивідуальної роботи студентів в синхронному та асинхронному режимах і воно потребує постійного контролю та підтримки з боку викладача.

Список використаних джерел:

1. Клименко Е.В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущих финансистов: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08. Калуга, 2004.
2. Козак С.В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. Одеса, 2001.
3. Микитенко Н. Оптимізація процесу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців засобами інноваційних інформаційно- комунікаційних технологій / Н. Микитенко // Інформаційно- телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць. Ч. 2 / за ред. М.М. Козяра та Н.Г. Ничкало. – Львів: ЛДУ БЖД, 2009. – С. 308–313.
4. Canal M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canal // Richards J. and Schmidt R., (eds.) Language and Communication. – London : Longman, 1983. – P. 2–27.
5. Hymes, D. (1972). “On communicate competence” / D. Hymes // J.B. Pride and J. Holmes, (eds.): Sociolinguistics. – Harmondsworth, Middlesex : Penguin Education, 1972.– P. 269–293.

Попович Н.І., Мкртчян Х.Г.

студенти,

Миколаївський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕНДЕНЦІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У період духовного й національного відродження України, становлення її як незалежної держави все більшої актуальності набуває процес гуманізації суспільства. Глобальні зміни у світі перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, зокрема розробки і впровадження сучасних освітніх технологій навчання та виховання.

Безпосередньо впровадження сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Безпалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко, М. Кларін, Н. Корсунська, І. Прокопенко, А. Слободянюк, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич та ін. Теоретичні й практичні аспекти сучасних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах розглядалися у низці дисертаційних досліджень різних років, зокрема в дослідженнях О. Гохберг, О. Євдокимова, А. Слободянюка та ін [2].

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

Спрямування навчально-виховного процесу в розвивальному напрямку вимагає, насамперед, усунення деструктивних комунікативних домінант. А особливої актуальності в навчально-виховному процесі набуває створення розвивальної ситуації (під ситуацією ми розуміємо сукупність психолого-освітніх умов). Основним функціональним полем розвивальної ситуації у вищих навчальних закладах освіти є аудиторні та практичні заняття, де взаємодіють викладач та студент [1].

Стан освіти в сучасному світі складно і суперечливо. З одного боку, освіта в 20-му столітті стало однією з найважливіших сфер людської діяльності; величезні досягнення в цій галузі лягли в основу грандіозних соціальних і науково-технологічних перетворень, характерних для минаючого століття. З іншого боку, розширення сфери освіти та зміну її статусу супроводжуються загостреннями проблем у цій сфері, які свідчать про кризу освіти. І, нарешті, в останні десятиліття в процесі

пошуків шляхів подолання кризи освіти відбуваються радикальні зміни у цій сфері та формування нової освітньої системи.

Місце освіти в житті суспільства багато в чому визначається тією роллю, яку відіграють у суспільному розвитку знання людей, їх досвід, вміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей. Ця роль стала зростати у другій половині 20-го століття, принципово змінившись в його останні десятиліття. Інформаційна революція та формування нового типу суспільного устрою – інформаційного суспільства – висувають інформацію і знання на передній план соціального та економічного розвитку.

Перетворення знань в основний суспільний капітал, зростання вигід, пов'язаних з отриманням знань, полягає в тому, що вигоди від нього отримує людина, яка споживає цей товар, суспільство в цілому та конкретні підприємства. Звідси випливають підстави для змішаного фінансування освіти, розвиток ринкових відносин у цій сфері. Розвитку ринкових відносин у сфері освіти сприяє і загострення проблеми державного фінансування.

Перераховані тенденції визначають основні напрямки у розвитку нової освітньої системи. Принципова відмінність цієї нової системи від традиційної полягає в її технологічній базі. Технологічні елементи вкрай нерозвинені в традиційній освіті, яка спирається в основному на навчання «обличчям до обличчя» і друковані матеріали. Нова освітня система орієнтована на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Саме технологічний базис нових інформаційних технологій дозволяє реалізувати одне з головних переваг нової освітньої системи – навчання на відстані або, як його називають інакше, дистанційне навчання.

Основною тенденцією сучасної освіти є поступове зміщення пріоритетів від прямого навчання до індивідуального контакту зі студентами. Ключові лекції та семінарські заняття залишаються, звичайно, незамінними, проте суттєва частина навчального процесу може проходити під час індивідуальних консультацій з викладачами з конкретних тем чи проблем.

В якості основної риси сучасної освіти можна назвати його діалогічність, яка проявляється у співіснуванні як різних підходів до викладання, так і самих методів викладання. Вже при підготовці студентів педагогічних вузів треба формувати їх ментальну сумісність, вміння і любов вести полеміку. Для забезпечення ментальної сумісності вчителів вони самі повинні вміти:

- вести безоціночним діалог з колегами;
- визначати ступінь взаємодоповнення і взаємозбагачення різних методичних концепцій за умови збереження їхньої самобутності та самостійності;

- формулювати проблеми в категоріях цілей і рішень (без «переходу на особистості» [3]).

Випускнику сучасної школи потрібні не сума знань і вмінь, а здібності до їх отримання; старанність, а ініціатива і самостійність. Саморозвитку навчити прямо не можна – ця здатність не передається. Але педагог може створити умови для «вирощування» цієї здатності. Уміння створити такі умови стає професійним вимогою до педагога. Для реалізації нових цілей освіти потрібен новий вчитель – педагог-професіонал. На відміну від фахівця в предметній області професіонал повинен вміти працювати з процесами утворення і розвитку. Педагог-професіонал – це вже не транслятор предметних знань, він стає організатором навчальної роботи з вирішення творчих завдань, багатопланової соціально значимої діяльності підлітків та юнаків. Педагог має справу з людиною, що розвиваються, його дії будуються на знанні психології особистості, основних підходів до розуміння і пояснення характеру, розвитку особистості в певні періоди життя. Тому кожен вчитель повинен отримати психологічну освіту та психологічну підготовку [4].

Список використаної літератури:

1. Дзюба Л.А. Професійна придатність і професійне становлення в процесі навчання у вищому навчальному закладі // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки: Збірник наукових праць. – № 4. – Луганськ, 2002. – С. 71-73.

2. Дзюба Л.А. Психологічні чинники культури впровадження сучасних освітніх технологій // Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції / Ред. колегія: Щедрова Г.П. – голова, Кіяшко О.О., Левченко О.О., Третьяченко В.В. та ін. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2002. – С. 101-102.

3. Лифенко А.В. Вирішення проблеми ментальної несумісності в процесі вивчення історико-методичних питань : Матеріали Всеросійської наукової конференції // Початкова освіта на порозі ХХІ століття (Проблеми і перспективи). – Тула, 2000.

4. Ісаєв Є.І. Теорія і практика психологічної освіти педагога // Психологічний журнал, № XI-XII, 2000.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОСВІТИ
В СУЧАСНОМУ СВІТІ**

**МАТЕРІАЛИ ІІІ 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 20.11.2015. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 7,44. Тираж 100. Замовлення № 1115-190.
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.