

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ»**

(11-12 грудня 2015 року)

Ужгород
2015

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43
А 43

Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали
А 43 III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород,
11-12 грудня 2015 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика»,
2015. – 176 с.
ISBN 978-966-916-056-0

У збірнику представлені матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної педагогіки». 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 74.0я43

ISBN 978-966-916-056-0

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

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Андрійченко А.С., Біліченко П.Г. ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ЄЗУЇТСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ У XVI–XVIII СТ.	8
Бурим А.Ю., Біліченко П.Г. ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛАНТРОПІСТІВ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XIX СТОЛІТТЯ)	11
Встрова В.М., Біліченко П.Г. ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ	13
Ворон Н.М., Біліченко П.Г. ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПОГЛЯДІВ Ж.Ж. РУССО ТА Л.М. ТОЛСТОГО НА ПРОБЛЕМУ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	15
Крот А.Л., Біліченко П.Г. РОЛЬ М.А. ТЕРЕЩЕНКА У РЕФОРМУВАННІ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ НА ГЛУХІВЩИНІ У КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.....	17
Лабунець Ю.О. ФОРМУВАННЯ СУМЛІННЯ, СОВІСТІ ТА ВИСОКИХ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ ДЖ.Р.Р. ТОЛКІНА.....	20
Лиськова Л.М. ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ	23
Малярчук Н.Г. ОЛЕКСА ТИХИЙ – ПЕДАГОГ ТА МОВОЗНАВЕЦЬ	26
Натха С.М. МОДЕРНІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ	29
Никитченко О.П., Біліченко П.Г. ДО ПИТАННЯ ПРО ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЄЗУЇТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	32
Пуда Т.П., Біліченко П.Г. ПРОСВІТНИЦЬКА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С. РУСОВОЇ У ПЕРІОД ЕМІГРАЦІЇ	33
Стратійчук В.М., Свєтлова О.В., Ткачук О.М. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	36
Шестерненко М.С., Біліченко П.Г. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ У КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	38

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Боднарук І.М. ШЛЯХИ ВИПРАВЛЕННЯ ОСНОВНИХ НЕДОЛІКІВ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	41
Гердій І.М. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ.....	44
Глазунова А.В. ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ	47
Давидченко І.Д. ФОЛЬКЛОРИЗМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	49
Калачинська О.С., Дорохіна А.О. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	52
Козакевич Н.С. САМОСТІЙНА РОБОТА – ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	54
Максак І.В. МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ	57
Матвієнко К.М., Микульшина Т.В. СПІЛКУВАННЯ З ПРИРОДОЮ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	59
Мусійовська О.Ф. ВАРІАТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	62
Овчарова І.А., Овчаренко Л.В., Каппе І.А. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	65
Пукалова Н.В., Мокрякова І.С. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОЛЕКТИВНО-ТВОРЧІЙ СПРАВІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	67
Садова Ю.І. ІГРОВІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОЇ ПРАЦІ НА УРОКАХ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	70
Сірант Н.П., Яценко О.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	72
Фединяк Н.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОЗИТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	75

Черемісіна Т.О. СУТНІСТЬ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ПОЗИЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	78
Шеян М.О. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	80
Школьник С.Я., Бешапошникова Т.В. ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	83
Шмир М.Ф. ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	86
Яцканич Н.М. ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ/ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	89
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
Бєбих В.В., Котелевська Р.А. ЛЕКСИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	93
Гора Н.В. ІННОВАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ	95
Гулей О.В., Никифоров А.М. МИСТЕЦЬКІ ЦІННОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	97
Гуцул В.І. КОПІЮВАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНИКІВ ХVII СТОЛІТТЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЖИВОПИСНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	100
Жалій Р.В. ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМУ	102
Жалій Т.В. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАВОНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	105
Клименко С.І. ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ МОВНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МОВНИКІВ	107
Кобилко Н.О. ШКІЛЬНЕ МЕТОДИЧНЕ ОБ'ЄДНАННЯ. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ. ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ	110

Кордонська А.В., Савицька Г.М., Асмоловська Т.В. СУЧАСНЕ ЗАНЯТТЯ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ, МЕТОДИКИ, ТЕХНОЛОГІЇ.....	113
Костюченко К.Є. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....	116
Костюченко Н.Ю. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ.....	119
Лосєв О.С., Лосєва О.С. ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	122
Лущик Ю.М. ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	125
Мараховська Н.В. ВИКОРИСТАННЯ АНАЛІЗУ SWOT У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	127
Піцул К.С. СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ» ТА «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ	129
Рацул О.А. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	131
Тесленков О.Ю. САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ.....	133
Шкабаріна М.А. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	135

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Глинчак М.В. АСПЕКТ РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЧЧИНІ.....	138
Сойнова Н.І. РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї ВІДНОСНО ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	141

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Кравченко Л.В. КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	144
---	-----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Горак О.Р. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА У СИСТЕМІ ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ	146
Клюєва С.Д. СПЕЦИФІКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙСНОСТІ	148
Литвишко О.М., СУТНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
Пластун О.В., Біліченко П.Г. СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ США	153
Прищепя С.М. СУТНІСТЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ: СТРУКТУРА, ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА ФУНКЦІЇ.....	155
Пшенична О.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА	158

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Іванчук С.А. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	161
Носкова Г.Б., Нечитайло О.В. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	163

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Майнаєв Ф.Я. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	166
--	-----

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Михайленко Н.С. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ СИМВОЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ MATHCAD.....	168
Цуранова О.О., Погода О.В. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	170

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Андрійченко А.С.

студентка;

Біліченко П.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний університет
імені Олександра Довженка*

ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ЄЗУЇТСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОМУ РЕГІОНІ У XVI–XVIII СТ.

Однією з педагогічних систем, що розвивалася в умовах складної суспільно-політичної ситуації, протистояння між релігійними конфесіями і донині спричиняє неоднозначні судження фахівців, яка накопичила як цінні ідеї та здобутки, так і недоліки, є освітня діяльність ордену єзуїтів, що активно діяв у східноєвропейському регіоні, у тому числі і на українських землях, у XVII–XVIII ст.

Метою наших пошуків є – окреслити історичні обставини творення освітньої мережі ордену єзуїтів у польсько-українських землях, розглянути вплив їхньої системи освіти на формування освітніх традицій польського і українського народів.

Значний внесок у розвиток польської єзуїтської освіти на етапі її становлення, зробив єпископ Вармії (історична територія на півдні Балтійського моря) Станіслав Осія, заснувавши у 1564 р. у місті Бранево перший єзуїтський колегіум. Наступні колегіуми єзуїтів були відкриті у місті Пултуську 1566 р. та Вільнюсі у 1570 р. [1, с. 151–173].

З джерельної бази дослідження ми дізналися, що між протестантами та католиками на території польської держави велася активна боротьба за першість у системі освіти. Першою протестантською середньою стала школа, заснована 1519 р. познанським єпископом Яном Любранським. У ній після засвоєння курсу «Семи вільних мистецтв» навчання продовжувалось вивченням теології. На честь її фундатора школу назвали академією Любранського. У останній третині XVI ст. гідну конкуренцію їй почали складати єзуїти, які відкрили у 1575 р. в місті Познань свою середню школу-колегію. Вони активно переманювали до неї учнів академії і навіть мали намір відкрити в тому ж місті власну академію [1, с. 216–224].

На кінець XVI ст. на польських територіях діяло вже 12 колегіумів [2, с. 164–178].

У квітні 1579 року король Стефан Баторій надав єзуїтському колегіуму Вільнюсі статут університету. Нова школа під назвою Віленська академія була першим вищим навчальним закладом у Великому князівстві Литовському. У кінці XVI ст. у ній навчалось понад 800 студентів. Першим ректором установи був призначений активний діяч єзуїтів Петро Скарга, який був прихильником ідеї об'єднання православної і католицьких церков. У 1661 р. він заснував єзуїтський університет у Львові [2, с. 401–437].

Опрацювання наукової літератури допомогло з'ясувати, що у 1588 р. у Кракові за ініціативи професорів місцевого університету була створена середня школа, згодом вона дістала офіційну назву «Колегія Новодворського» – на честь Бартломея Новодворського, який 1617 р. матеріально забезпечив її існування. Зокрема, школа готувала молодь для вступу до Краківського університету, під

опікою якого вона перебувала. Професори університету залучалися до викладання в ній за складеною ними програмою. Подібні до краківської, середні школи були відкриті адміністрацією університету у першій половині XVII ст. у ряді інших, переважно польських містах Речі Посполитої. Через це їх іменували академічними, тобто університетськими колоніями. У колоніях, як і у колегії Новодворського, навчалася достатньо значна кількість молоді з суспільних низів, тоді як в єзуїтських колегіях майже виключно шляхта. За програмою навчання колонії сильно відрізнялися від єзуїтських колегій. Програма останніх мало враховувала національні реалії, була загалом космополітична, а програма колоній спрямовувалася на виховання польського громадянина [2, с. 519–524].

У XVI – першій половині XVII ст. авторитет Краківського університету як навчального (і наукового) закладу неухильно знижувався. І все ж можна стверджувати, що більша частина культурно-політичної еліти Польщі у XVI – першій половині XVII ст. отримала вищу освіту саме у цьому університеті, щоправда, переважно на філософському факультеті, – на медичному і теологічному факультетах студентів було небагато [2, с. 532–539].

Історичні дані свідчать, що на українських теренах два колегіуми ордену почали діяти майже одночасно у Львові і Луцьку. Львівський було відкрито у 1606 році. У 1608 р. тут уже навчалася близько 200 учнів, після відкриття класу філософії (близько 1613 р.) число учнів збільшилося до 500, а пізніше, коли у 1650-х роках навчання доповнилося теологічним класом, сягало 700 і більше осіб. З 1646 р. при колегіумі діяла власна друкарня. У другій половині XVII ст., зважаючи на високий рівень своїх програм, львівські єзуїти намагалися отримати для школи статус академії, однак не змогли здолати конкуренції Краківської академії, не зацікавленої у надмірному піднесенні сусіда [2, с. 618–629].

Луцький колегіум таких освітніх висот не сягав. Його нижчі, граматичні, класи почали діяти у 1609 р. на підставі фундаційного акту місцевого католицького єпископа Мартіна Шишковського, проте остаточно школа сформувалася з 1614 року завдяки матеріальній підтримці князя Юрія Вишневецького, відкривши класи граматики, поетики і риторики [2, с. 675–684].

У 1608 році Польська провінція була розділена на провінції польську і литовську, яка включає в себе області Вармію і Мазовію. У середині XVII ст. в обох цих провінціях було близько 40 шкіл. У другій половині XVII ст. колегіуми єзуїтів зазнають кризи, що було викликано війнами, вторгнення шведів, та війною з Росією. Після припинення війни школи єзуїтів почали знову відновлюватися [2, с. 690–699].

У XVII ст. представництво єзуїтів з'явилося у Перемишлі. У 1627–1634 рр. єзуїти звели невелику дерев'яну будівлю колегіуму, а у періоди 1679–1692 рр. і 1718–1721 рр., тут працював цілий комплекс релігійних установ. Проте, через деякий час, колегіум не витримав конкуренції з іншими школами і припинив свою діяльність.

У 1746 р. був створений єзуїтський колегіум у Калуші. У 1749 р. відкрили ще один колегіум у Львові, у 1751 р. – у Вільнюсі і Острозі, у 1752 р. – у Варшаві, у – 1753 р. в Любліні, в 1756 р. у – Познані [2, с. 703–711].

Найвні історичні джерела свідчать, що завдяки вмілому підбору професійно підготовлених кадрів, використанню найновіших досягнень в галузі методики і науки рівень викладання у єзуїтських навчальних закладах був високим.

Орден ретельно дбав про створення семінарій, які готували вчителів для колегіумів. Перша така семінарія була відкрита у мазовецькому містечку Пултуськ. Завдяки цілеспрямованим кваліфікованим педагогам, система освіти досягла значних результатів. Серед них широковідомими є: Д. Бельський (педагог, оратор та письменник, протягом декількох років викладав у колегіях Любліна, Кам'янця та Львова, в основному гуманітарні предмети та риторіку, а

потім переїхав до Польщі вчителювати у колегіумах Калуша та Познані), Ф. Богомолець (польський священик-єзуїт, вчитель, редактор, драматург, поет, есеїст, перекладач, один із активних діячів польського Просвітництва, 10 років вчителював у вільнюському колегіумі), Д. Борейко (педагог, ритор, префект з досліджень у Вільнюсі, протягом 10 років був професором риторики у єзуїтських колегіях у Литві), Д. Рогалін (священик, математик, лікар, військовий теоретик, астроном і проповідник, вивчав право, філософію і богослов'я у Римі, а потім фізико-математичні науки у Парижі, вважається засновником у Познані фізико-математичного центру), Ф. Папроцький (викладав історію та географію у Варшавському колегіумі, також викладав філософію, експериментальну фізику та французьку мову) [3, с. 102–128].

Віднайдені історичні факти свідчать, що засновниками єзуїтських колегіумів, як правило, були представники заможних аристократичних родин. Перший єзуїтський колегіум у руських землях у Ярославлі заснувала Софія Тарновська у 1574 р. Микола Радзивіл у 1582 р. заснував колегіум у місті Несвіжі, Альбрехт Радзивіл заснував у 1631 р. колегіум у Пінську. Лев Казимір мав свій колегіуму Брест-Литовську. Казімеж Сапега підтримав єзуїтів у Гродно, Д. Вишневецький, гетьман Литовський, заснував колегіум у Пінську. Маркіян Огінський фінансував колегіум у Мінську, М. Потоцький – колегіум у Новогрудку. Олександр Корвіна заснував освітній заклад у Вітебську. У 1619 р. засновано колегіум у Кросно. Станіслав і Павло Вольські заснували у 1612 р. колегіум у Раві-Руській [4, с. 75–82].

Після заборони діяльності ордену з 1773 р., Польща була поділена на 4 провінції з 2362 ченцями, які піклувалися про 137 торгівельні центри, які знаходилися під управлінням держави. Число колегіумів на той момент налічувало 51, а число шкіл – 66, у тому числі: 43 колегіумів філософії і 23 колегіумів теології, 15 благородних шкіл-інтернатів, 2 семінарії, та 2 академії [4, с. 91–101].

Зрозуміло, що наведений історичний аналіз розвитку освітньої системи ордену єзуїтів у польському регіоні протягом XVI–XVIII ст. не вичерпує повною мірою заявленої проблеми. У подальших наших розвідках ми детально розглянемо питання організації навчально-виховного процесу у єзуїтських освітніх установах, його змісту, форм та методів реалізації.

Список використаних джерел:

1. Шевченко Т. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI – середини XVII ст. \ Т. Шевченкою, : Львів, – Свічадо, 2005 – 340 с.
2. Зашкільняк Л.О., Крикун М.Г. Історія Польщі : Від найдавніших часів до наших днів. \ Л. Зашкільняк, : Львів, – Львівський національний університет імені Івана Франка, 2002 – 752 с.
3. Kazimierz Puchowski, Model kształcenia szlachty w kolegiach jezuickich, w : Między Barokiem a Oświeceniem, Olsztyn 1996 – 102 s.
4. Marek Żukow-Karczewski, Sprowadzenie jezuitów do Polski, «Kalendarz Serca Jezusowego 1990», WAM, Kraków 1989 – 82 s.

Бурим А.Ю.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ У ТВОРЧОСТІ НІМЕЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛАНТРОПІСТІВ (КІНЕЦЬ ХVІІІ – ПОЧАТОК ХІХ СТОЛІТТЯ)

Аналіз значного масиву науково-педагогічної літератури свідчить, що однією із актуальних соціально-педагогічних проблем сьогодення є ранній початок підлітками статевого життя. Це супроводжується зростанням кількості абортів, венеричних захворювань, появою серед школярок матерів-одиначок. На думку фахівців це явище викликано, в тому числі, зниженням уваги з боку педагогічних працівників до проблем статевого виховання, недостатньою теоретичною і методичною підготовкою вчителів до ефективної роботи у цьому напрямі. Як наслідок, виникають суперечності між значним виховним потенціалом школи та сім'ї щодо статевого виховання та недостатнім його використанням у виховній практиці, а також між організованим виховним процесом школи і стихійним впливом на учнів навколишнього соціального середовища, коли основним джерелом інформації виступають вуличні підліткові групи, художні фільми тощо. Отже, підвищення уваги до проблем статевого виховання молоді є надзвичайно актуальним. Необхідність формування статевої самосвідомості у молодого покоління практично не викликає сумнівів ані у батьківської, ані у педагогічної громадськості. Окрім того, державними програмними документами («Національна програма планування сім'ї» (1995 р.), національна програма «Діти України» (1996 р.) та інші) особлива увага приділяється саме питанням статевого виховання та підготовки молоді до створення майбутньої сім'ї та народженню здорової дитини

Вважаємо, що в історії педагогічної думки та освітньо-виховної практики міститься багато цікавих і корисних прикладів розв'язання завдань такого характеру, зокрема, на нашу думку, доцільним є звернення до досвіду німецьких педагогів-філантропістів кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття.

У ході вивчення означеної проблеми в історії педагогічної думки нами з'ясовано, що окремі її аспекти були достатньо розкриті у творчості таких німецьких педагогів-філантропістів як: Й. Б. Базедов, Г. Х. Зальцман, Й. Г. Кампе, які у кінці ХVІІІ століття своєрідно підійшли до розв'язання основних завдань статевого виховання дітей.

Аналіз матеріалів засвідчив, що цілі статевого виховання філантропістів в цілому відповідали буржуазній моралі настільки, наскільки вона у той час вимагала від підлітків стриманості і придушення інстинктів. Оскільки важливу роль для філантропістів мали питання тілесного загартування то Г. Х. Зальцман, щоб уберегти юнаків від таємних «гріхів» пропонує фізичну або трудову зайнятість (щоб уникнути тривалого безцільного байдикування), не ніжитися у ліжку, вживати здорову їжу, контроль за змістом літератури яку читає підліток і уникання споглядання та торкання статевих органів. Йоганн Ф. Оест, Моріц А. фон Вінтерфельд і Петер Віллауме уклали основні положення, які охоплювали питання про те, як можна вберегти молодих людей від тягару ганьби і самозаплямовування. Виховним ідеалом у цьому напрямі була цнотливість і уникнення будь-яких натяків на сексуальність але, наприклад, Віллауме

стверджував, що якщо не задовольняти цікавість дітей у цій сфері, то вони знайдуть відповідь на вулиці серед друзів [1, с. 271–273].

Проаналізувавши погляди Йоганна Базедова щодо статевого виховання можна стверджувати, що знаменитий педагог закликав розглядати це питання крізь призму природного походження людини «...кожна доросла дитина була немовлям і народжена з плоті своєї матері, проте жодна жінка не може завагітніти без участі чоловіка, для цього потрібно щоб обидві статі в певному віці мали природне бажання» [2]. Про це він говорить у своїй праці «Основний твір». У третьому томі цієї роботи він веде мову про народження, однак про психологічні фактори мова не йдеться. В цьому і інших текстах Базедов наголошує на соціальному аспекті і звертає увагу на стосунки між чоловіком і жінкою, їхньому ставленні один до одного, до сімейного життя, до батьківських обов'язків. Він спробував задовольнити цікавість молоді у сексуальній сфері своєю «поверхневою» інформацією, проте, вважаємо, вона більше навіювала страх, ніж була інформативною. Проте його обережні спроби статевої просвіти наштовхувалися на критику широкої громадськості, яку він, власне, і передбачав. Це підтверджує думку істориків освіти про те, що відкрита форма статевого виховання, яку спробував підняти Й. Базедов, була у XVIII столітті ще неможлива [3, с. 78–79].

Отже, ми можемо стверджувати, що в період з кінця XVIII – початку XIX століття статево виховання підлітків у Німеччині було однією із помітних проблем загального виховання і доробок педагогів-філантропістів того часу мав значний вплив на розвиток цього питання у майбутньому. Проте, погоджуємося, що нашими матеріалами означена проблема не вичерпується. Дослідження буде продовжене у напрямку деталізації форм та методів статевого виховання у практичній роботі німецьких філантропів.

Список використаних джерел:

1. Монро, П. История педагогики [Текст]. Ч. 2 : Новое время / П. Монро ; под ред. Н.Д. Виноградва ; пер. с англ. М.В. Райхар. – М. : Типография И.Д. Сытина, 1911. – 372 с.
2. Піскунов А.І. Нариси з історії прогресивної німецької педагогіці кін XVIII-початку XIX [Текст] в / А.І. Піскунов. – М., 1960. – 200 с.
3. Бауманн Ю. Введение в педагогику. История педагогических теорий. Общая педагогика (педагогическая психология) [Текст] / Ю. Бауманн ; пер. со 2-го нем. изд. Г. Зоргенфрей. – СПб. : Типография М.О. Вольф, 1905. – 150 с. : с порт.

Встрова В.М.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Глухівський національний педагогічний університет

Імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У другій половині ХІХ століття у методах постановки і розв'язання педагогічних проблем відбулися істотні зрушення, що вплинуло на педоцентричну революцію кінця ХІХ – початку ХХ століття в теорії і практиці освіти.

Педагогічний підхід переборював авторитарну позицію вчителя, який намагався не стільки сформувати дитину за домінуючими стереотипами, сильно тиснучи на неї, скільки спрямовувати її розвиток у напрямку дитячої природи у процесі педагогічної взаємодії. На межі ХІХ–ХХ століття такий підхід отримав за кордоном розгорнуту антропологічну основу. Це відбулося завдяки швидкому розвитку наук про людину, перш за все психології, яка встановила роль особистісної активності людини в її розвитку, розкрила механізми формування і функціонування психічних процесів. У кінці ХІХ століття на заході відокремилася в самостійну науку педологія, що намагалася цілісно охопити закономірності вікового розвитку дітей, а також вбачала у комплексному вивченні дитинства підґрунтя для вирішення теоретичних і практичних завдань (особливо педагогічних), проблем становлення особистості. Сутність педологічної революції в освіті, чітко висвітлив і обґрунтував Д. Дьюї «У наш час починаються зміни в діяльності нашої освіти, що полягають у зміщенні центру уваги. Ця зміна, подібна до тієї, яку здійснив Коперник, коли астрономічний центр було перенаправлено з Землі на Сонце» [2, с. 269]. У даному випадку учень асоціювався із Сонцем, навколо якого рухалися засоби освіти; тобто центру навколо якого відбуваються всі події. Змінювалося обличчя педагогічного гуманізму. На місце гасла Ф. Фребеля «Життя заради дітей» прийшов на зміну інший «Дайте дітям жити». Його сформулювала у 1899 році у книзі «Вік дитини» шведська, діячка, журналістка і педагог Е. Кей (1849–1926 рр). Ця книга була перекладена на багато європейських мов.

Провідні дослідники цього питання вважають, що розвиток педоцентричної революції стимулювала соціальна ситуація, яка виникла на початку ХХ століття на заході. Індустріальна цивілізація, відкриваючи небачені доти матеріальні перспективи для розвитку людини і соціуму, прогресу науки і техніки, розвитку освіти і підвищення культурного рівня народу, несла в собі небезпеку ще більш різкого посилення відчуження особистості [1, с. 98].

Особливо значущим ставав ідеал, подібний до механічної визначеності та надійності машин: суспільство подане у вигляді величезного складного механізму, який організовувався безпосередньо державою, сприяв перетворенню людей на певний вид сировини, необхідної для вирішення безлічі економічних, соціальних, політичних проблем, ставали гвинтиками виробничого і соціального механізму.

Індустріальна цивілізація, посилюючи відчуження особистості, одночасно загострювала проблеми людської індивідуальності, свободи і творчого розвитку, тим паче, що буржуазний лад містив очевидні інтенції до громадського суспільства, демократії, правової держави, сприяв утворенню економічних гарантій незалежності людини в суспільстві. Захід у своїх духовних шуканнях

все більшою мірою звертався до освіти як до механізму, який здатен подолати негативні риси індустріальної цивілізації. Це допоможе людині реалізувати свою справжню природу, знайти власну індивідуальність.

У сфері практичної реалізації нових педагогічних ідей педоцентрична революція, поряд з організацією суто експериментально-виховних майданчиків, насамперед ознаменувалася активізацією руху «Нових шкіл». Прийнято вважати, що першою новою школою став навчальний заклад, відкритий С. Редді (1858–1932 рр.) в Англії у 1889 р. у сільській місцевості Аббхотсхольм і отримала назву Аббхотсхольмская школа. Це був інтернат для хлопчиків з привілейованих сімей, у якому С. Редді прагнув вирішити завдання виховання громадських лідерів. Поклавши в основу організації освіти принцип свободи і відмовившись від авторитаризму, він поставив у центр навчально-виховного процесу інтереси дитини та її потребу в діяльності, розвивав індивідуальність вихованців та їхні творчі здібності. Наслідуючи британську педагогічну традицію, сформульовану наприкінці XVII століття Д. Локком у роботі «Думки про виховання», С. Редді підпорядкував увесь суворо впорядкований уклад життя Аббхотсхольмської школи вихованню характеру дітей. Відмовившись від класичної освіти і прагнучи до всебічного розвитку вихованців, він врівноважив природничі і гуманітарні дисципліни, які вивчалися в класах, що налічували не більше 16 чоловік. Навчання академічним дисциплінам відбувалося у першій половині дня. У другій половині дня проводилися екскурсії, діти гралися на свіжому повітрі. Велика увага приділялася заняттям спортом, фізичним вправам і загартуванню вихованців. Дві, три години на день діти займалися трудовою діяльністю, працювали в добре обладнаних майстернях, а також у шкільному саду та на городі. Вони опановували навички швейної і кравецької справи, готували їжу. Позакласна робота дітей проходила як підготовка до життя. Вечори були присвячені заняттям музикою, малюванням, естетичному розвитку вихованців. Навчання релігії було не обов'язковим. У Аббхотсхольмській школі діяла система самоврядування, в якій активну участь брали діти. Існував шкільний парламент, виборчі комітети, в кожному класі був капітан і його заступники.

Нові школи, будучи за своєю сутністю інноваційними освітніми установами, розходилися із традиціями масової школи, проте отримали на Заході широке поширення. Д. Бедлі 1893 р. відкрив в Англії Бідельську школу. У ній у 1898 р. вперше було введено спільне навчання хлопчиків і дівчаток. У 1896 р. Д. Дьюї заснував Лабораторну школу в Чикаго (США), прагнучи наблизити освіту до життя і досвіду дітей. З 1898 р. Г. Літц відкрив у сільській місцевості Німеччини ряд шкіл-інтернатів – «сільських виховних будинків». У 1899 р. у Франції (в Нормандії) Е. Демолен створив школу де Рош, яку після його смерті очолив Ж. Бертъє. У 1899 р. з ініціативи швейцарського педагога А. Фер'єра, який відвідав школу де Рош, у Женеві було створено Інтернаціональне бюро нових шкіл. У першій третині XX ст. нові школи відкрили М. Монтесорі в Італії, О. Декролі і Ф. Васконсо у Бельгії, Г. Гехеб, Г. Вінеко, Г. Шаррельман у Німеччині, К. Уошберні Є. Паркхерст у США, С. Френе у Франції, А. Нілл в Англії та інші.

Нові школи відображали суспільну потребу в освітніх інститутах, здатних здійснювати підготовку різнобічно ініціативних, самостійних людей, готових до активної діяльності у економічній, соціальній, політичній, духовній сферах життя. Теоретики і практики нової школи, представники так званої реформаторської педагогіки, прагнули радикально змінити організацію шкільного життя, індивідуалізувати навчально-виховний процес, знайти новий зміст, форми і методи освіти, створити особливе педагогічне середовище формування учнів, яке забезпечить їх цілісний, розумовий, моральний і фізичний розвиток, підготує до

практичної діяльності. Багатьма педагогами-реформаторами нова школа розумілася як трудова школа, як школа всебічної активності і самодіяльності, де праця передусім є елементом загального розвитку через організацію творчої продуктивної діяльності учнів, а не засобом професійної підготовки. Саме праця є найбільш ефективним засобом подолання надмірного інтелектуалізму і вербалізму традиційного навчання, способом поєднання шкільної освіти з навколишнім середовищем, яке мотивує навчальну діяльність школярів [3, с. 112]. В епоху педоцентричної революції виникло безліч напрямів у педагогіці. До їх числа належать «Нові школи», «Нове виховання», «Школа праці», «Вільне виховання», «Реформаторська педагогіка», «Педагогіка особистості», «Соціальна педагогіка», «Педагогіка дії», «Експериментальна педагогіка» та ін. Перетинаючись і доповнюючи одна одну, ці течії, представлені багатьма видатними іменами, відображували різні аспекти тенденцій у розвитку теорії і практики освіти, які визначили педагогічну історію першої половини ХХ століття.

Список використаних джерел:

1. Корнетов Г.Б., Романов А.А., Салов А.И. Педагогика первой трети ХХ века : Монография / Под ред. Г.Б. Кор-нетова. – АСОУ, 2012. – 120 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 54).
2. Барило О. Особистісно-орієнтовані технології виховання в зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – Київ : ВіРА Інсайт, 2001 – Кн. II. – С. 267–272.
3. Сухомлинська О.В. Вільне виховання / О.В. Сухомлинська // Енциклопедія освіти ; Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 112–113.

Ворон Н.М.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ЕЛЕМЕНТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПОГЛЯДІВ Ж.Ж. РУССО ТА Л.М. ТОЛСТОГО НА ПРОБЛЕМУ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В даний час спостерігається тенденція щодо формування виховних стратегій заснованих на постійному самовдосконаленні особистості, яка усвідомлює, і вміло використовує свій творчий потенціал. Такі актуальні на сучасному етапі розвитку педагогічної науки ідеї виховання вільної творчої особистості, висувалися педагогами і філософами протягом тривалого історичного періоду.

Так, у ході дослідження, було з'ясовано, що одна із таких ідей – теорія вільного виховання, висунута вперше у західноєвропейській педагогіці, почала інтенсивно розроблятися у вітчизняній педагогіці з другої половини ХІХ століття, набуваючи при цьому свої специфічні риси. Інтерес педагогів зосереджувався як на самому процесі вільного виховання, так і на історії його розвитку. Так, вже на початку ХХ століття з'являються праці С. І. Гессена,

В. В. Зінківського, П. К. Каптерева та ін., У цих роботах було подано переважно загальну характеристику стану педагогічної думки в контексті вільного виховання. Не зникає цікавість до даного предмету і сьогодні. Її різні аспекти знаходять відображення, наприклад, у роботах В. А. Вейкшана, А. І. Піскунова, З. І. Равкіна, та інші. Тим не менш, на наш погляд, є цікавим розглянути, як видатні освітні діячі минулого трактували саме поняття «свобода» в освіті.

Спочатку у роботах Ж.-Ж. Руссо, які і визначили стратегію розвитку даного напрямку, «свобода» трактується як благо. Аналіз суспільних процесів приводить його до думки, що у суспільному ладі із жорсткою соціальною ієрархією виховання корисно лише настільки, «наскільки доля узгоджується зі статусом батьків; у всякому іншому випадку воно шкідливо» [1, с. 30]. Ж.-Ж. Руссо вбачав шкідливість традиційного виховання в тому, що воно спирається на ті цінності, які притаманні сучасному суспільству, що характеризувалося «повним розбещенням моралі». У романі «Еміль, або Про виховання» ми читаємо, що «виховання шкідливо вихованцю вже тими забобонами, якими воно наділяє його» [1, с. 30]. Дана сентенція мала місце ще у «Міркуваннях про науки і мистецтва», де автор зазначав, що люди, які отримали традиційне виховання «постійно слідують звичаєм, а не власному розуму і не сміють бути тими, ким вони є насправді» [2, с. 24].

Людина може бути щасливою лише у тому випадку, якщо може користуватися свободою. Свобода ж виявляється тоді, коли людина незалежна, задоволена сама собою. Далі, розглядаючи типи залежностей, Ж.-Ж. Руссо підкреслює, що залежність від речей обумовлена самою природою, за своєю суттю не пов'язана з мораллю і тому не породжує вади і не шкодить свободі, а залежність від людей дає прямо протилежний результат.

Таким чином, Ж.-Ж. Руссо, говорячи про свободу в освітньому процесі, в першу чергу має на увазі свободу від суспільних забобонів та настанов.

Порівнюючи погляди на цю проблему Ж.-Ж. Руссо та Л. М. Толстого, у статті «Прогрес і визначення освіти» ми виділяємо наступні слова останнього: «Мені діла немає до Руссо і його середовища, мене хвилюють лише тільки ті думки, які він висловив, і перевірити і зрозуміти його думку я можу лише думкою» [2, с. 57]. Не випадково, що свободу він слідом за своїм попередником визначає як критерій педагогіки. Вивчення зарубіжного педагогічного досвіду, аналіз стану освіти в Росії і власний досвід роботи з дітьми дозволили йому прийти до такого трактування поняття «свобода».

Саме з позиції свободи він розглядає сутність понять виховання, освіта, навчання і викладання. З перерахованих процесів, істинно вільною Л. М. Толстой вважає лише освіту, оскільки потреба в ній, на його думку, є вроджена, природна якість людини. Що стосується виховання, то воно розглядається ним як «примусовий, насильницький вплив однієї особи на іншу з метою сформуванню такої особистості, яка нам здається хорошою» [3, с. 109]. Так, у статті «Виховання й освіта» виділяються причини, які обумовлюють необхідність виховання:

- Прагнення батьків зробити дітей такими ж, як вони самі, або такими, якими вони хотіли бути;
- Прагнення виховати дитину у своєму вченні на благо спасіння її душі;
- Потреба уряду увідповідновихованих громадянах;
- Потреби суспільства в «помічниках» і «учасниках».

Аналізуючи дані причини, Л. М. Толстой бачить у релігії єдину розумну підставу для виховання; прагнення батьків вважає несправедливими, але природними, так само як і потреби уряду. Суспільне виховання, що здійснюється у навчальних закладах, на думку автора, приносить найшкідливіші плоди. Виходячи з цього, Л. М. Толстой вважає, що школа як суспільний інститут має займатися лише освітою, яка, є ненасильницькою за своєю суттю. При цьому,

щоправда, він зауважує, що сам процес передачі наукових знань може мати виховний вплив, якщо педагог щиро любить викладацьку справу: «Хочеш наукою виховувати учня, люби свою науку і знай її, і учні полюблять тебе і твою науку, і ти виховаєш їх...» [3, с. 231].

Співставляючи погляди Л. М. Толстого і Ж.-Ж. Руссо на теорію вільного виховання, відомий вчений, педагог, філософ С. І. Гессен зазначав: «Відомо, що Толстой, почавши з теорії освіти, скінчив теорією життя... Свобода не у «природі», а у «житті». Цим відрізняється вільна освіта Толстого від ідеалу вільного виховання Руссо».

Отже, ми бачимо, що обидва педагоги, незважаючи на кілька різних трактувань самого поняття свободи в освіті, повністю сходяться на думці, що держава і суспільство не повинні визначати цільові установки в педагогічному процесі.

Результати дослідження відкривають перспективи подальшого вивчення проблем розвитку освітньої діяльності у контексті теорії «вільного виховання». Подальший педагогічний пошук буде зосереджений на конкретизації освітньо-виховної діяльності Ж.-Ж. Руссо та Л. М. Толстого.

Список використаних джерел:

1. Ж.-Ж. Руссо Вибрані педагогічні твори. Т. 2. / Ж.-Ж. Руссо – М. : «Педагогіка», 2002. – 363 с.
2. Стеганцева Т.А. Історія освіти і педагогічної думки : Учеб. Для студ. вищ. навч. закладів. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 352 с.
3. Монорі, А.П. Педагогіка. / А.П. Монорі – М. : «Правда», 2001. – 314 с.

Крот А.Л.

студентка;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

РОЛЬ М.А. ТЕРЕЩЕНКА У РЕФОРМУВАННІ ЖІНОЧОЇ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВИТИ НА ГЛУХІВЩИНІ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Важливим компонентом освітньої системи будь-якої країни є ланка середньої освіти. В сучасних умовах реалізації в її структурі компонентів гендерної освіти і виховання цінним джерелом вдосконалення є вітчизняний історичний досвід. Перспективним у цьому напрямку є вивчення процесу розвитку жіночої гімназійної освіти в Україні у кінці ХІХ – початку ХХ ст.

На основі аналізу масиву даних нами з'ясовано, що важливу роль у процесі розвитку та вирішенні окремих питань діяльності даного типу навчальних закладів відігравали приватні підприємці-меценати.

В центрі нашого наукового пошуку є проблеми, пов'язані із розвитком Глухівської жіночої гімназії у зазначений історичний період. Так, у ході дослідження з'ясовано, що значну роль у її роботі відіграла сім'я відомих підприємців-меценатів Терещенків. Найактивнішим був Микола (Нікола) Артемович Терещенко.

Розглянувши питання розвитку жіночої освіти у регіоні, встановлено, що на початку 80-х років ХІХ ст. у повітовому місті Глухів існувала чотирикласна

прогімназія. Через деякий час глухівська громада виявила ініціативу, зважаючи на загальні потреби населення Глухова і навколишніх територій, реформувати її в повноцінну восьмикласну гімназію. Так, нами з'ясовано, що саме у доповіді Глухівського міського голови Б. А. Козачка від 7 жовтня 1893 року вперше було підняте питання про необхідність реорганізації існуючої чотирикласної прогімназії у повноцінну восьмикласну гімназію [1, с. 71]. Але, зважаючи на брак фінансів, було вирішено звернутися за матеріальною та організаційною допомогою до почесного громадянина міста Глухова М. А. Терещенка.

З'ясовано, що М. А. Терещенко дав позитивну відповідь щодо сприяння у цій справі. Так, на початку січня 1894 року, під час відвідин Глухова, він ознайомився зі станом жіночої освіти та пообіцяв, спершу в приватних розмовах з міським керівництвом, допомогти у вирішенні цієї проблеми. За кілька тижнів у заяві М. А. Терещенка на ім'я попечителя Київської навчальної округи повідомлялося: «В связи с назревшей в Глухове потребности в женском учебном заведении с законченным курсом, желая со своей стороны способствовать скорейшему осуществлению намеренья общественности города относительно преобразования существующей там женской четырехклассной гимназии, я жертвую на эти нужды 100 тыс. руб. Из указанного капитала я назначаю 40 тыс. руб. для сооружения каменного здания, а остальные 60 тыс. руб. в неприкосновенный фонд для содержания четырех старших классов. Если в будущем это заведение будет преобразовано, то указанный капитал остается навсегда собственностью образовательных учреждений города Глухова...» [2].

Із цієї заяви ми бачимо, що М. А. Терещенко зацікавився цією проблемою і мав рішучий намір сприяти її вирішенню, взявши на себе матеріальні та організаційні питання. Крім того, розмірковуючи стратегічно, він не бажав марно і необдуманно передавати такі великі кошти місцевій владі. Він захищав їх від розкрадання та переведення в інші фонди витрат.

10 лютого 1894 р., на засіданні Глухівської міської думи, повторно було розглянуто питання про реорганізацію прогімназії в повну гімназію і були прийняті конкретні рішення щодо його вирішення: «Разрешить преобразовать, Глуховскую женскую прогимназию оставляя при ней существующий подготовительный класс и начать это преобразование постепенно с начала будущего учебного года не выжидая постройки нового здания гимназии, на время прогимназия будет размещена в наемном доме, где имеется свободное и удобное помещение для 5 и 6 классов, ко времени же открытия 7 и 8 классов постройка здания закончиться» [3].

Отже, як бачимо на період зведення будівлі, навчальний процес не переривався.

19 серпня 1894 року, після урочистого молебню, перед початком навчання, був відкритий 5 клас реформованої Глухівської жіночої гімназії у складі 17 учениць. Хочемо зазначити, що наявні історичні документи свідчать про високу персональну зацікавленість і відповідальність М. А. Терещенка, що дозволила не затягувати справу реорганізації. Не зважаючи на певний бюрократизм влади питання було розв'язано організаційно і законодавчо менше ніж за півроку. На той час це було надзвичайно оперативно.

Обов'язки почесних попечителів цієї гімназії взяли на себе Микола Артемович Терещенко та його дружина Пелагея Георгіївна. У подальшій історії гімназії вони неодноразово приходили на допомогу у вирішенні фінансових і організаційних питань. Завдяки їм гімназія була забезпечена новими меблями, навчально-допоміжними колекціями та посібниками, мала фундаментальну та учнівську бібліотеку, фізичний кабінет та кабінет природничих наук [1, с. 73].

З'ясовано, що витрати на будівництво будинку перевищили відведену суму і тому, в 1896 році М. А. Терещенко пожертвував ще 19854 крб. 96 коп. і загальні

витрати на новобудову досягли 61550 крб. [4, с. 17]. Будинок гімназії був введений в експлуатацію у 1896 році.

М. А. Терещенко контролював будівництво, вимагаючи дотримання не лише часових термінів, але і якості робіт. Це дозволило створити якісні умови для навчання гімназисток. Будівля колишньої гімназії функціонує і сьогодні, у ній працює загальноосвітня школа I-III ступенів № 1.

Історичні дані свідчать про те, що жіноча гімназія набула широкої популярності серед місцевого населення. Із кожним роком конкурс на вступ учениць зростав. Тому у 1898 році попечителю Київської навчальної округи надійшло прохання від Глухівської міської управи про надання права першочергового прийому до гімназії дітей глухівчан, аргументуючи це великими витратами міста на неї. Дійсно, нами з'ясовано, що чисельність учениць перевищувала проектні можливості навчального закладу. У ньому навчалось 336 дівчат, а будівля була розрахована на 250 учениць. Із них глухівчанок – 199 (58,7%) від загальної кількості, із повіту – 56 (16,5%), із інших повітів – 84 особи (24,7%) [5]. Але 22 червня 1900 року Глухову було відмовлено в наданні права першочергово приймати на навчання до гімназії глухівчанок [4, с. 25]. Нам, поки що, не вдалося виявити аргументацію такого рішення.

Отже, як бачимо із дослідження проблеми історії розвитку Глухівської жіночої гімназії у ранній період її існування, вона на деякий час (близько 10 років) стала центром жіночої середньої освіти в усьому регіоні. Великий вклад у її становлення та розвиток зробив відомий меценат М. А. Терещенко. Розуміємо, що означена проблема не вичерпується наведеними матеріалами. І у подальших наших дослідженнях ми детально розглянемо зміст, форми та методи навчання і виховання у цьому навчальному закладі.

Список використаних джерел:

1. Жукова С.П. Благодійницька діяльність родини Терещенків у культурно-освітній справі Глухова / С.П. Жукова // Збереження історико-культурних надбань Глухівщини (Матеріали першої науково-практичної конференції 18 квітня 2002 р.). – Глухів, 2002. – С. 70–81.
2. ЦДАК ф. 707, оп. 145, спр. 39, арк. 1–1 зв., 7 ; Дело управления Киевского учебного округа о преобразовании Глуховской 4-классной женской прогимназии в полную гимназию.
3. Так само, арк. 2.
4. Освещение здания Глуховской женской гимназии 22 сентября 1896 года. – Глухов, 1897. – 71 с.
5. ЦДАК ф. 707, оп. 145, спр. 39, арк. 45– 1 зв., 7 ; Дело управления Киевского учебного округа о преобразовании Глуховской 4-классной женской прогимназии в полную гимназию.

Лабунець Ю.О.

асистент,

Педагогічний інститут

Київського університету імені Бориса Грінченка;

аспірант,

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

ФОРМУВАННЯ СУМЛІННЯ, СОВІСТІ ТА ВИСОКИХ ЖИТТЄВИХ СМИСЛІВ У КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОСТІ ДЖ.Р.Р. ТОЛКІНА

Виховання моральної особистості передбачає набуття високого гуманістично спрямованого рівня розвитку, тобто повноцінну реалізацію сутнісної автентичності моральної особистості з обраним висхідним напрямом життя, що оптимізується і забезпечується сталим прагненням моральної особистості до пошуку вищих, суголосних власній совісті, сумлінню та ціннісним орієнтаціям, а також почуттям відповідальності.

У контексті виховання моральної особистості у творчості Дж. Р. Р. Толкіна та її особистісного становлення ми розглядаємо відповідальність, совість і високі життєві смисли, які за умови опанування ними особистістю і подальшої реалізації у житті сприяють сходженню людини на вищий рівень інтелектуального та морального розвитку, як умову досягнення високого морального рівня особистістю. Дж. Р. Р. Толкін вважав, що виховання моральної особистості відбувається у соціумі, тож суспільство має опікуватися даним питанням, що передбачає свідоме розуміння, схвалення та дотримання загальноприйнятих норм, правил і загальнолюдських цінностей та водночас створювати і надавати умови для гармонійного морального становлення особистості, орієнтуючись на її найкращі потенції, найвищі порухи душі, насущну потребу у самореалізації та визнанні іншими. Сумління і совість безпосередньо пов'язані із відчуттям внутрішньої відповідальності моральної особистості, що має бути сформована через власні життєві смисли, цінності та орієнтації особистості, що повинні бути виплекані усередині самої особистості, хоча виховання відбувається в соціумі.

Моральна особистість у процесі свого становлення бере на себе відповідальність за своє життя, свій життєвий шлях, власне становлення, зростання та удосконалення. Моральна особистість у творчості Дж. Р. Р. Толкіна усвідомлює необхідність знайти смисл, мету власного життя та моральний шлях її досягнення, що трансформується у потребу бути відповідальним за власні події як сьогодні, так і майбутнього, що знаходить відображення у стосунках з іншими людьми, з суспільством та світом загалом [1].

Совість є одним із найважливішим моральним регулятором для моральної особистості. Сьогодні освітяни констатують втрату власного морального регулятора людьми (як у дорослих, так і у підростаючого покоління), як наслідок – деградацію цінностей та правил спілкування та взаємодії суспільства в цілому. Феномен совісті цікавив людей із давніх давен. Від перших письмових висловлювань Сократа – до сьогодні, коли питання совісті постійно постає перед сучасною людиною. І кожна особистість не дивлячись ні на професію, ні на вік, ні на стать вирішує виходячи із особистісних позицій життя.

Дж. Р. Р. Толкіну імпонував латинський вислів «совість – це тисяча свідків», оскільки він за умови усвідомлення моральною особистістю дозволило б змінити світ на краще. В своєму житті кожна людина потребує певних регуляторів, тобто того, що є принаймні відносно стійкими орієнтирами, дозволяючи орієнтуватися

в постійних змінах умов нашого суспільства. Совість і стає тим універсальним орієнтиром моральної особистості. Совість фактично є способом соціального мислення, в контексті розуміння, аналізу та узагальнення [2].

Совість – основа морального буття людини. Як етична категорія «совість» характеризує здатність, на основі сформованих моральних обов'язків, здійснювати моральний самоконтроль та самооцінку. Отже, совість виступає як внутрішній контрольний механізм свідомості. Глибинний зміст поняття «совість» означає спільне бачення, можливість подивитись нас во вчинки очима інших людей з позиції найвищих моральних імперативів.

Моральне значення совісті сприяє формуванню моральних якостей, тобто регулює життя моральної особистості, оскільки керуючись власними почуттями справедливості та моральними цінностями суспільства, спираючись на совість як моральний регулятор особистість має можливість свідомо знаходити оптимальне рішення у найскладнішій моральній ситуації і прийняття вірного, морально виправданого рішення. Крім того саме совість дозволяє моральній особистості протистояти аморальним чи морально сумнівним спокусам і бути внутрішнім регулятором особистості дозволяє не порушувати моральні заборони. Дж. Р. Р. Толкін вважав, що саме внутрішній голос совісті і попереджує про загрозу зла, оберігає від нього, зриває з нього хибні оболонки.

Автор трилогії «Володар Перстнів» вважає, що саме через совість у поєднанні із високими моральними смислами та сумлінням моральна особистість отримує здатність інтуїтивного розпізнавання добра і зла. Совість розвиває почуття відповідальності перед самим собою як перед моральним суб'єктом, який у своїх діях керується вищими моральними цінностями. Саме совість пробуджує в людині здатність до внутрішнього діалогу та навіть сперечання із самим собою, пробуджує почуття сорому, самоіронії, дозволяє проявляти певну моральну вимогливість людини до себе самої. Тобто, вона свідчить, що особистість досягла якісного стрибка у своєму моральному розвитку – моральної автономії, моральної рефлексії, морального права оцінки і суду над собою.

Совість часто називають іншою стороною обов'язку, більш особистісним «внутрішнім голосом» моральної дії, внутрішнім регулятором моралі в цілому. Совість – це здатність до активного самопізнання, самооцінки особистісного ставлення до оточуючого, до чинних у суспільстві моральних норм. Дж. Р. Р. Толкін вважав, що однією із найважливіших функцій совісті є використання її як моральної оцінки наших вчинків, що виказує відповідне моральне переживання. І ця оцінка є дуже важливою, оскільки совість формується на основі інтеріоризації моральних вимог середовища і певним чином відображає їх суспільний характер. Але совість передусім є особистою оцінкою фактів, виразником нашого суб'єктивного ставлення до явища, яке морально оцінюється.

У повсякденному спілкуванні досить частовислови «чиста совість», «спокійна совість», під якими розуміються усвідомлення людиною виконання всіх своїх обов'язків або реалізація всіх своїх можливостей у конкретній ситуації. Якщо ж сприймати ці слова буквально, то «чистої», «заспокоєної» совісті є вірною ознакою безсовісності, тобто не відсутності совісті, а схильності не звертати уваги на її судження. А. Швейцер, котрий вбачав у моралі найвищу правду та найвищу доцільність, звертається до почуття відповідальності за долю Іншої людини: «Ми ніколи не повинні ставати глухими. Ми будемо жити в злагоді з істиною, якщо глибше будемо переживати конфлікти. Чиста совість – це винахід диявола» [3].

Совість – феномен емоційний, вона проявляє себе через глибокі негативні переживання, самодокори, тривожність і стурбованість людини моральністю та гуманністю своєї поведінки. Совість – це відповідальність людини перед самою

собою як носієм вищих, універсальних цінностей. Проте совість як засіб самооцінки не є абсолютною: вона може бути поблажливою, адже вона – моя, її не можна обманути, але можна «вмовити», «приспати» і т. д., тому покладатися цілком на совість також не можна. Разом з тим саме в самооцінці, яка проводиться совістю, проявляються моральний компроміс або безкомпромісність. Звичайно, бувають ситуації, котрі виправдовують людину, але буває й так, що обставини виступають лише прикриттям для самовиправдання. В житті обставини завжди ставлять нас перед вибором, критерієм же вибору повинна слугувати совість. Однак совісність не повинна ставати хворобою, мазохистською пристрастю, почуттям, що виникає без реальних підстав для сумнівів у правильності того чи іншого вчинку. Є категорія людей, що захоплюються «совістю», їм легко дають фрази «Я – найбільший ледацюга у світі», «Я подавляю інших людей і мені це подобається» тощо. Але це не має нічого спільного з совістю чи з усвідомленням своїх помилок. Якраз навпаки, такі люди намагаються, демонструючи це усім замаскувати свій прихований егоїзм. Прояв такого психологічного мазохізму – прояв горделивості і не більше.

У будь-якому випадку міра переживань, ступінь «докорів сумління» залежать від характеру вчинку та рівня свідомості людини, від її здатності та звички справедливо і критично оцінювати власну поведінку та поведінку інших. Моральним результатом цих переживань постає розкаяння, моральний смисл якого – гармонізація відносин між обов'язком та совістю.

Совість як внутрішній контролер дуже тісно пов'язана з суспільною свідомістю як зовнішнім моральним контролером, оскільки виступає як моральний регулятор поведінки людини, як соціальна складова співіснування її в соціумі. Сьогодні варто говорити про знецінення слів, знецінення багатьох понять і ідеалів, тому, як це не парадоксально, зміцнення духовності доводиться починати з формування життєвої самостійності, зміцнення життєвої позиції.

Список використаних джерел:

1. Лабунець Ю.О. Виховання моральної особистості через формування ціннісних моральних орієнтацій у творчості Дж.Р.Р. Толкіна / Ю.О. Лабунець // Первый независимый научный вестник. – К, 2015 – № 2. – Ч. 1 – С. 40–44.
2. Лабунець Ю.О. Суспільно-історичний та культурно-освітній контекст концепції виховання моральної особистості Дж.Р.Р. Толкіна / Ю.О. Лабунець // Науковий журнал «Science Rise» Педагогічна освіта. – X, 2015. – 10/5 (15) – С. 13–20.
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.

Лиськова Л.М.

*доцент, кандидат економічних наук,
Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана*

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Україна, як молода незалежна держава все ще продовжує реформування усіх соціально-економічних сфер. Держава поступово розвиває економіку, зміцнює засади громадянського суспільства, будує нову ефективну інституційну систему. Важливі зміни відбуваються і в системі освіти. Як і у всьому сучасному світі, значення освіти як найважливішого чинника формування нової якості економіки і суспільного життя підвищується разом із зростанням впливу людського капіталу. В надзвичайно складних умовах, зумовлених економічною та політичною кризою значно підвищується важливість інновацій, що обумовлює актуальність дослідження інновацій в галузі освіти.

Одним із вагомих кроків в реформуванні системи освіти в напрямку зближення з європейськими стандартами є прийняття нового Закону України «Про освіту», в якому окреслено нагальні вимоги до навчальних закладів, а також виділено пріоритетні завдання для вирішення, серед яких доцільно виділити стимулювання та розвиток інноваційних процесів. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. На думку О. Дубасюк, інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [2].

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, оскільки їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною і загальноприйнятою системою та потребами в якісно новій освіті адаптованій до глобалізаційних та інтеграційних процесів. Вітчизняні науковці зазначають, що сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідей з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження [1].

Таким чином, інновації в освіті – це процес створення, запровадження та поширення в освіті нових ідей, засобів, технологій, у результаті яких підвищуються показники ефективності структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи освіти на якісно новий рівень.

Досліджуючи інновації в освіті доцільно визначити їх основні типи. На наш погляд, найбільш обґрунтованою є класифікація А. Хуторського. Науковець пропонує наступну класифікацію типів освітніх інновацій [5]:

1. У структурних елементах освітніх систем: нововведення в цілепокладанні, в завданнях, в змісті освіти й виховання, у формах, у методах, у прийомах, у технологіях навчання, в засобах навчання й освіти, в системі діагностики, в контролі, в оцінці результатів та ін.

2. В особистісному становленні суб'єктів освіти: в галузі розвитку певних здібностей учнів і педагогів, у сфері розвитку їх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентності та ін.

3. У галузі педагогічного застосування: в навчальному процесі, в навчальному курсі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освітою.

4. У типах взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні, у груповому навчанні, у тьюторстві, у репетиторстві, у сімейному навчанні та ін.

5. У функціональних можливостях: нововведення-умови (що забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські нововведення (нові рішення у структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування).

6. У засобах здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові.

7. У масштабі поширення: в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, у школі, у групі шкіл, у регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні тощо

8. За соціально-педагогічною вагою: в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.

9. За обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні тощо.

10. За ступенем передбачуваних перетворень: коригувальні, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні.

Інноваційний розвиток освіти повинен відбуватися системно, тобто в усіх елементах системи освіти. Інноваційний розвиток освіти спирається на спеціально розроблені принципи, на підставі яких повинні відбутися зміни, що забезпечують його доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість освіти. Серед них можна виділити [3; 4]:

- принцип випереджаючого розвитку освіти (що означає мобільну переорієнтацію системи освіти на підготовку людини до життя в швидко змінних умовах інтенсивного розвитку соціальних і економічних процесів і нової якості життя, готової оперативно запропонувати свою участь, відповідаючи на запити суспільства і ринку праці);

- принцип проектування інноваційного розвитку (підходи до інновацій в освіті повинні бути інноваційними для системи освіти; що припускає розробку та реалізацію вже в даний час проектів, направлених в майбутнє, на стійкий довготривалий розвиток освіти);

- принцип відвертості освіти і суспільної участі (досягнення суспільної згоди, на основі якої влада, суспільство, бізнес, громадські організації і професійно-педагогічне співтовариство приймають на себе зобов'язання по сумісному просуванню в Україні інноваційних освітніх процесів; досягнута суспільна згода дозволить збудувати конструктивні взаємовигідні відносини всіх суб'єктів, що забезпечить необхідні зміни в такій складній соціально-економічній сфері життя регіону, як освіта);

- принцип безперервності освіти (безперервна освіта людини протягом всього його життя є чинником мобільності суспільства, його готовності до прогнозованих змін);

- принцип стратегічного інвестування (головною конкурентною якістю людини стають його знання і компетенції, соціальна та професійна мобільність, уміння ініціювати або підтримувати інноваційні технології виробництва та управління, прогресивні процеси соціального розвитку, активно включатися в їх реалізацію);

- принцип інноваційності освітнього середовища (будучи одним з основних суб'єктів освітнього середовища, освітні установи та організації стають активними учасниками багатообразних взаємодій, що неодмінно привносить в їх діяльність нові риси).

При формулюванні інноваційної політики будь якого закладу освіти необхідно дотримуватись вищеперелічених принципів, оскільки це підвищить ефективність впроваджених змін. Інноваційна політика як інструмент управління розвитком будь-якої організації є вирішальним чинником інноваційної діяльності, одним з важливих елементів інноваційного процесу в організаціях. Інноваційна політика кожного вітчизняного навчального закладу повинна формуватись самостійно з урахуванням внутрішніх умов функціонування, бути науково обґрунтованою, помірною в освітніх і виховних технологіях, відповідати стратегії розвитку навчального закладу, підвищувати конкурентоздатність закладу, охоплювати всі види його діяльності.

Отже, освітні інновації – це вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності. Пріоритетними освітніми інноваціями у вітчизняних вищих навчальних закладах є: впровадження в навчальний процес модульного навчання та рейтингової системи контролю знань (кредитно-модульна система), система дистанційного навчання, комп'ютеризація бібліотеки з використанням програм електронного каталогу та створення фонду електронних та навчально-методичних матеріалів, електронна система управління діяльністю навчального закладу та навчальним процесом. При впровадженні інновацій в галузі освіти необхідно поєднувати науковий і освітній процеси. Керівництво освітнього закладу, що впроваджує інновації повинно підтримувати провідних науковців, наукових колективів, наукових і науково-педагогічних шкіл, здатних забезпечити випереджаючий рівень освіти і наукових досліджень, розвиток науково-технічної творчості молоді. В умовах інтеграції України в європейський суспільно-економічний простір освітні інновації повинні сприяти інтеграції науки і освіти в міжнародне співтовариство.

Список використаних джерел:

1. Буркова Л.В. Класифікація інновацій в освіті / Л.В. Буркова / Теорія та методика управління освітою. – 2014. – № 4 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : tme.umo.edu.ua/docs/4/10burcie.pdf.
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
3. Кононець Н. Педагогічні інновації вищої школи : ресурсно-орієнтоване навчання / Н. Кононець // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 76–80.
4. Сірий Є.В. Інноваційний розвиток освіти в Україні : розгортання проблеми та засадницькі орієнтири / Є.В. Сірий : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/.../aktprob.11.65.pdf.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : научное издание / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

Малярчук Н.Г.

кандидат історичних наук,

доцент,

Азовський морський інститут

Одеської національної морської академії

ОЛЕКСА ТИХИЙ – ПЕДАГОГ ТА МОВОЗНАВЕЦЬ

Олекса Тихий – відомий радянський дисидент, публіцист та правозахисник, один з членів-засновників Української Гельсінкської групи, був педагогом за фахом та за покликанням. Життя Тихого склалося так, що значну його частину він провів за ґратами, а не в навчальній аудиторії. Як влучно зауважив його товариш-політв'язень Василь Овсієнко: «Це мав бути видатний педагог, але... замість кафедри він мав каторгу» [1]. Роздуми Олекси Тихого щодо проблем сучасної школи та шляхів її реформування, його подвижницька діяльність із захисту та популяризації української мови на Донеччині, безумовно, заслуговує на увагу педагогічної спільноти, чим і обумовлено актуальність цього дослідження.

Олексій Іванович Тихий народився 27 січня 1927 року на хуторі Їжівка Костянтинівського району Донецької області у родині робітника. По закінченні школи навчався в транспортному та сільськогосподарському інститутах, але своє покликання бачив у праці педагога. Закінчивши у 1950 році філософський факультет Московського університету (дипломну роботу захищав на кафедрі педагогіки), почав вчителювати у сільських школах Запорізької та Сталінської (тепер Донецька) областей [1].

Молодий педагог відразу привернув до себе увагу своїм неприйняттям формального підходу до викладання. Мав постійні конфлікти з дирекцією через відсоток успішності, воював з приписками. Про нього заговорили як про дивака, що застосовує нетрадиційні методи та форми навчання [2]. Так, наприклад, він вважав, що треба іноді дозволяти дитині пропускати школу, вимагаючи, натомість, максимально використовувати цей час удома, виконуючи індивідуальну програму. Педагог поділяв думку В. Сухомлинського, щодо важливості і необхідності роботи з учнями не лише в класі, але і поза його межами. Сам люблячи мандрувати, розумів як багато може дати дитині мандрівка просторами рідного краю, з цікавими бесідами і зустрічами. За спогадами М. Гориня, «...міг узяти з собою групу кращих школярів і майнути з ними на два-три дні серед чверті, робочого тижня, поставивши перед ними завдання заздалегідь вивчити матеріал, який вони пропустять... Після першої вилазки школа гула від захоплень і обговорень. Число бажаючих зростало дуже швидко» [2].

В лютому 1956 року викладацька діяльність Олекси Тихого була перервана арештом і позбавленням волі на 7 років «за антирадянську пропаганду та агітацію». Після звільнення у 1964 році Тихий ще деякий час викладав, але невдовзі був вимушений назавжди залишити роботу за фахом. Відсторонений від практичної педагогічної діяльності, він зосередився на теоретичному опрацюванні проблем шкільної освіти. У 70-ті рр. ХХ ст. Тихий написав низку статей, в яких запропонував своє бачення пріоритетів шкільної освіти, окреслив проблеми сучасної школи та запропонував шляхи їх вирішення, виходячи з власних педагогічних поглядів і досвіду викладання.

Олекса Тихий був переконаним противником домашніх завдань, вважаючи, що від них більше шкоди, ніж користі. Тихий обґрунтовував свою думку наступними аргументами: не у всіх дітей є відповідні умови для занять удома; не

всі вміють працювати самостійно; домашні завдання дають можливість частині учнів байдикувати на уроках, сподіваючись надолужити згаяне вдома; домашні завдання звільняють частину вчителів від обов'язку докладно викласти тему – «дома вивчите». Але головним негативним наслідком домашніх завдань є позбавлення дитини вільного часу, а значить можливості займатися улюбленою справою, розвитком своїх талантів та захоплень, що призводить до формування духовно обмеженої, нетворчої особистості [3, с. 48]. Скорочення програмного матеріалу, збільшення тривалості уроків на 10–15 хвилин, зменшення їхньої кількості протягом дня, факультативне вивчення окремих предметів, впровадження спарених уроків – це ті необхідні заходи, які, на думку О. Тихого, дозволили б відмовитися від домашніх завдань [3, с. 50].

Олекса Тихий відзначав надзвичайну перевантаженість шкільних програм, через яку не залишається достатньо часу для виховної роботи в школі, якій він надавав великого значення. На думку педагога, школа повинна гарантувати не лише придатність свого випускника до продовження навчання або роботи в певній галузі на певному робочому місці, але й сформованість у нього моральних цінностей, навичок співжиття, порядності [4, с. 42]. Саме тому навчання в школі обов'язково треба поєднувати з вихованням, вважав Тихий, акцентуючи увагу на патріотизмі, формуванні національної самосвідомості, прищепленні моральних принципів [5, с. 389].

О. Тихий критично ставився до предметної спеціалізації викладачів середньої школи: «Виховна робота, контроль над нормальним навантаженням дітей, немислимі вимоги до дітей у кожного вчителя індивідуальні. Виходить, що не вчителі вивчають індивідуальні особливості дітей, а навпаки, діти вивчають і пристосовуються до індивідуальних особливостей вчителів. А вчитель протягом року неспроможний вивчити навіть імена своїх учнів (якщо в нього, наприклад, 7–8 класів по 40–45 дітей)» [6, с. 32]. Будучи максималістом як у житті, так і в педагогіці, він був переконаний, що кожен шкільний вчитель повинен бути в змозі викладати усі предмети за програмою середньої школи, за винятком фізкультури, співів та малювання. Тихий писав: «Мені здається, що 8-мирічній початковій школі немає необхідності мати багато учителів, а досить одного, який підбирав би собі помічника з виховної роботи і ніс би відповідальність за навчання і виховання дітей свого класу» [7, с. 26].

Особливе місце у творчому доробку О. Тихого посідають статті, присвячені проблемі відродження української мови та культури на Донеччині, спрямовані проти політики русифікації в Україні. Значними агентами русифікації в Донецькому регіоні він вважав заклади освіти: від дитсадків до вищих навчальних закладів [8, с. 53–54]. Закриття українських шкіл, які у 70-ті рр. ХХ ст. в невеликій кількості ще залишалися у сільській місцевості Донеччини, Тихий розцінював як інтелектуальний геноцид багатомільйонного українського населення краю. Посилаючись на видатних педагогів К. Ушинського, Я.-А. Каменського, Тихий підкреслював важливість навчання дітей в початковій школі рідною мовою. Нерозуміння учнями, батьками та й учителями того очевидного факту, що неможна вивчити чужої мови, не вивчивши як слід рідної, є, на думку О. Тихого, однією з причин поганого знання в Донецькій області як української, так і російської мов, внаслідок чого люди почали розмовляти суржилом, який дехто схильний називати донбаською мовою. Оскільки вдома діти розмовляли українською (зазвичай місцевим діалектом), а в школі російською, при цьому не вивчаючи як слід літературної української мови, у розмові вони починали поєднувати елементи двох мов, фонетика ж залишалася українською. Таким чином і народжувався суржик, носії якого, на думку Тихого, завжди викликали і будуть викликати сміх як в українця, так і в росіянина [9, с. 48–49]. Учителям, школярам та кожному, хто хоче говорити правильно й

красиво, О.Тихий адресував «Словник мовних покручів», над яким працював в період між першим та другим ув'язненням: з 1964 по 1977 рр. [10]. Щоб підняти авторитет української мови, як серед українців, так і серед людей інших національностей, що часом мають на неї неправильні, а то й шовіністичні погляди, О.Тихий уклав збірку «Мова – народ», в якій зібрав висловлювання близько 250 видатних людей про значення мови в житті народу, про любов до рідної мови та свого народу, а також документи, в яких висвітлено історичну долю української мови [11].

Правозахисна діяльність Тихого стала причиною його другого арешту на початку лютого 1977 року і засудження до 10 років позбавлення волі. Помер Олекса Тихий 6 травня 1984 у тюремній лікарні у Пермі [1].

Дослідження педагогічної діяльності та творчого доробку Олекси Тихого дозволило нам дійти висновку, що проблеми, які він порушував у своїх педагогічних та публіцистичних працях, міркування щодо їхнього вирішення зберігають свою актуальність і в наш час, а ім'я цієї мужньої людини, відданого своїй праці педагога, захисника української мови, по праву має увійти до історії педагогічної думки України ХХ століття.

Список використаних джерел:

1. Овсієнко В. Олекса Тихий. Справжній донецький українець [Електронний ресурс] / В. Овсієнко // Українська правда. – 2013. – 16 серпня. – Режим доступу : <http://www.istpravda.com.ua/articles/2012/02/3/70406/>.
2. Горинь М. Олекса Тихий – портрет зблизька [Електронний ресурс] / М. Горинь. – Режим доступу : <http://www.vox-populi.com.ua/rubriki/istoria/operacia-visla/oleksatihijportretzbliзкаavtorgorinmihajlo>.
3. Тихий О. Домашні завдання [Текст] / О. Тихий // Тихий Олекса. На перехресті думок / [упоряд. Л. Огнєва]. – Донецьк : «Смолоскип», 2013. – 444 с.
4. Тихий В. «Домашні завдання» з перешкодами [Текст] / В. Тихий // Там само.
5. Тихий О. Редакції газети «Радянська освіта» [Текст] / О. Тихий // Мова – народ. – К. : Смолоскип, 2007. – 416 с.
6. Тихий О. На перехресті думок [Текст] / О. Тихий // Тихий Олекса. На перехресті думок / [упоряд. Л. Огнєва]. – Донецьк : «Смолоскип», 2013. – 444 с.
7. Тихий О. Про проблеми реформи шкільної освіти [Текст] / О. Тихий // Там само.
8. Малярчук Н. Проблема русифікації освіти на Донеччині в публіцистичній спадщині Олекси Тихого [Текст] / Н. Малярчук // Історичні і політологічні дослідження. – 2014. – № 1–2. – С. 52–58.
9. Тихий О. Думки про рідний донецький край / О. Тихий // Олекса Тихий : Думки про рідний Донецький край / [упоряд. В.В. Овсієнко, М.В. Олійник, В.Ф. Півень, Є.Б. Фіалко]. – Донецьк : Донеччина, 2012. – Т. 1. – 416 с.
10. Тихий О. Словник мовних покручів [Текст] / О. Тихий. – Донецьк : Товариство ім. Олекси Тихого, 2009. – 107 с.
11. Тихий О. Мова – народ [Текст] / О. Тихий. – К. : Смолоскип, 2007. – 416 с.

Натха С.М.

*заступник директора з навчально-виховної роботи,
Кисляньська середня загальноосвітня школа*

МОДЕРНІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УМОВАХ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНОЇ ШКОЛИ

Сьогодні в Україні існує безліч невирішених соціальних проблем. Усвідомлення необхідності активної участі громадян та суспільства в їх подоланні відкриває нові можливості, а також сприяє розвитку нових громадських ініціатив. У вирішенні цих завдань покликані допомогти громадсько-активні школи (ГАШ), рух яких набирає особливих обертів в Україні. Педагогічні колективи, які трансформують звичайний заклад освіти в громадсько-активну школу, дієво її розбудовуючи, творять майбутнє нашої держави. Так, рішенням сесії Кисляньської сільської ради № 330 від 17.06.05 р. на території села Кислянки, Синельниківського р-ну, Дніпропетровської обл. було створено соціально-педагогічний комплекс (СПК), як модель державно-громадського управління освітою. Поступово створена модель державно-громадського управління об'єктивно самоорганізувалась і перетворилася на ГАШ – як виховне середовище інноваційної особистості. Така система роботи школи дала змогу налагодити зворотний зв'язок із урахуванням думок батьків і громадськості, реально здійснювати партнерство в освіті, поєднати відповідальність за прийняття колективних рішень, демократизувати управління та допомагає створювати позитивний імідж школи.

Громадсько-активна школа – це модель майбутнього суспільства. Великий потенціал закладено в активістах учнівського самоврядування. Школярі-лідери із притаманними їм позитивним іміджем, почуттям відповідальності та елементами самоменеджменту стали надійними помічниками педагогів у організації волонтерського руху в школі [1]. Саме участь учнівської молоді у волонтерському русі дозволяє їм зробити особистий внесок у вирішення соціальних проблем, проявити максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем, самореалізуватися через ініціювання власних проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості. Волонтерська діяльність сприяє соціалізації особистості, розвиває організаторські здібності, формує почуття відповідальності, виховує самостійність, ініціативність, сприяє самореалізації, здійснює саморегулювання, самоконтроль і саморозвиток [4].

Пропоную вашій увазі фрагмент засідання учнівського самоврядування по роботі над соціальним проєктом «Волонтерство: милосердя в дії»

Соціальний проєкт «Волонтерство: милосердя в дії»

I. Мета проєкту: продовжувати знайомити учнів з традиціями доброчинності, а саме отримання соціального досвіду через насичення їх життя спілкуванням з членами громади, цікавими подіями та культурними заходами громади, учні – волонтери намагатимуться привернути увагу до життєво важливих проблем жителів громади села.

1.2 Виконавці проєкту: учні 1–11 класів, вчителі.

1.3 Партнери проєкту: громада та органи місцевого самоврядування Кисляньської с/ради, районна газета «Берег надій».

II. Завдання проєкту:

- вшановувати ветеранів Великої Вітчизняної війни та допомагати бійцям та сім'ям воїнів АТО; привернути увагу громади до проблем та потреб людей похилого віку; допомогти дітям з особливими потребами відчувати себе повноцінними громадянами нашої держави;

III. Структура проекту:

Підготовчий етап:

Виявлення проблеми шляхом опитування учнів та батьків, зустрічей з представниками громади та органами місцевого самоврядування Кислянської с/р; формування творчої групи, розподіл доручень, навчання учасників проекту; інформування про мету проекту та хід його реалізації учнів Кислянської школи через виступи на загальношкільній лінійці та класних зборах.

Практичний етап:

1. Провідування та зустрічі з ветеранами війни, зустрічі з бійцями та учасниками АТО, проведення благодійних ярмарок Милосердя.

2. Проведення добродійної акції «Допоможи вижити», надання адресної допомоги людям, що потребують її.

3. Засідання круглого столу активу учнівського самоврядування волонтерських загонів «Плануємо далі...».

4. Випуск газети учнівського самоврядування «Шкільний вісник» та висвітлення заходів на сайті школи та в районних ЗМІ.

Фрагмент засідання учнівського самоврядування.

Не запитуйте країну, що вона може зробити для вас, запитуйте, що ви можете зробити для неї.

Джон Кеннеді

1. Виступ координатора проекту:

На нашому мікрорайоні живе багато літніх людей, які залишилися без опіки своїх родичів. Це ветерани війни, праці, а деякі з них – інваліди, що потребують соціальної допомоги й уваги. Саме віковий стан здоров'я ветеранів спричинили обмеженість їхнього соціального спілкування, в окремих випадках, майже, ізоляваність. Допомогти людям, а особливо тим, кому практично немає від кого чекати допомоги і підтримки є надзвичайно важливою і потрібною справою. Я пропоную вам продовжити роботу над соціальним проектом «Волонтерство: милосердя в дії» та втілити в життя одне з завдань проекту, а саме реалізувати добродійну акцію «Допоможи вижити» для того, щоб організувати трудові загони, які повинні допомогти самотнім людям похилого віку, а також ветеранам педагогічної праці (згідно з результатами соціологічного дослідження). Декому з них потрібна допомога в господарстві на городі, декому потрібне і добре слово. Адже милосердя – це також добре співчутливе ставлення до інших.

2. *Аналіз соціологічного дослідження, визначення цільової аудиторії.* Старт акції соціологічне дослідження (по класах). «Скарбничка добрих справ» [3]:

1. Хто на сьогодні, на вашу думку, потребує допомоги, підтримки?

2. Чим ми, можемо допомогти конкретно: самотнім людям похилого віку, інвалідам;

3. Кому ви самі особисто хотіли б допомогти?

Робота з результатами опитування: виділити 1–2 пріоритетних напрямів. Ініціативна група обробляє подані пропозиції і відбирає реальні справи.

3. Навчання учасників проекту. Легенда:

-До яких роздумів спонукає вас ця легенда?

-Чого вона вчить?

З давніх часів наш народ поважає старих людей за їх мудрість, багатий життєвий досвід, про них у народі складено безліч приказок та прислів'їв.

Потім пропонує учням згадати приказки, прислів'я про старих людей, про старість.

Завдання: Пояснити зміст прислів'я «Старість – не радість». Зупиняється на проблемах людей похилого віку:

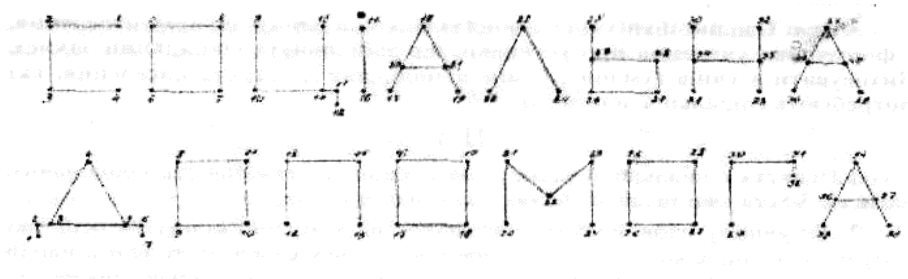
У нашій країні спланована й проводиться ціла система заходів щодо забезпечення достатніх умов життя людини – соціальний захист.

4. *Випереджальне завдання.* Виступ учня. Види соціального забезпечення та форми соціальної допомоги в Україні.

5. Учням пропонується виконати *завдання*:

З'єднайте по порядку цифри та дізнайтеся, яка основна мета роботи установ соціального захисту [3].

6. *Виступ соціального працівника:*



У нас сьогодні в гостях соц. працівник Кислянської с\р Писарчик Неля Вікторівна, яка розповість вам які роботи може виконувати соціальний працівник, коли приходиться до своїх підопічних, кому допомагає.

7. *Кліп-гра «Відгадай»* (види допомоги людям похилого віку):

8. *Формування творчої групи, розподіл доручень.* Складання списку людей, що потребують допомоги, та визначення їх потреб. Кожна група отримує завдання. У кінці наступного тижня звітують про виконання цих добрих справ.

9. *Підсумок. Вправа «Мікрофон»:*

- Про що з почутого ви б хотіли розповісти друзям? Може чогось їх навчити?

- Памятайте! Милосердя-це добро, яке не можна побачити, але можна відчути в наших справах, вчинках, думках. Народна мудрість говорить:

«Перед розумним треба схилити голову,

А перед добрим стати на коліна». Бажаю всім успіхів!

Список використаних джерел:

1. Волонтерство та громадсько-активні школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://insight.org.ua/volonterstvo-ta-hromadsko-aktivni-shkoly-3.html>.

2. Громадсько-активні школи в Україні : Кроки до дій : Посібник зі створення та управління громадсько-активною школою. – Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – 2-е вид. – Київ : СПД-ФО Парашин К.С., 2008. – 164 с.

3. Програма курсу «Основи соціальних знань» для учнів середніх шкіл Департамент соціального захисту населення Миколаївської обласної державної адміністрації, Миколаїв 2013 р.

4. Фокіна І.О. Волонтерська діяльність як засіб розвитку особистості, її соціалізації та виховання основ гуманізму і доброчинності. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://конференция.com.ua/pages/view/414>.

Никитченко О.П.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСНОВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ЄЗУЇТСЬКОЇ ОСВІТИ

Станом на сьогодні, освітньо-виховна система України зазнає складного процесу модернізації та трансформації, намагаючись пристосуватися до сучасних європейських тенденцій.

У той же час, розвиток історико-педагогічної науки створює сприятливі передумови для об'єктивного висвітлення питань, які впродовж багатьох років не розглядалися або оцінювалися на основі певних ідеологічних засад. Широко відомо, що дослідження шкільництва, освітніх інновацій в історії розвитку вітчизняної педагогіки часто супроводжувалося протистоянням ідей, пошуком оптимальних рішень та компромісів.

Саме це спонукає до початку детального дослідження освітньої діяльності «Товариства Ісуса» (більш відомого як «орден єзуїтів») на території України у XVI–XVII ст. З опрацьованого нами матеріалу, стало відомо, що «Товариство Ісуса» також знаходилося на етапі еволюції, що породило нові напрямки в їхній сучасній діяльності [1, с. 12–14].

Їхня педагогічна система, накопичила результативний і в той же час суперечливий педагогічний досвід.

На основі аналізу напрацьованих багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, таких як: С. Беднарський, Б. Год, Р. Даровський, Є. Жарський, В. Кравець, М. Левківський, О. Любар П. Мазур, Е. Мединський, Я. Поплятек, Л. Пехнік, Є. Сірополко, М. Стельмахович, Д. Федоренко, нам вдалося визначити основні принципи єзуїтської педагогіки. Вважаємо, що ми змогли абстрагуватися від релігійного чинника, щоб мати змогу дати оцінку їх актуальності та можливості використання в сучасних навчальних закладах. Серед них:

1. Виховання та навчання як єдиний компонент, предмет педагогіки це людина в цілому, всі боки людського життя.

2. Індивідуальний підхід до кожного учня, який базується на зверненні уваги до всіх деталей його поведінки й стану, на особисті стосунки з ним, та на знанні його родини та оточення. В єзуїтських школах цьому знанню сприяло заохочення доносів, контроль за кореспонденцією учнів, та сповідь.

3. Виховувати повинно все, в кожен момент життя учня. Звідси виходить посилення на те, що все чим займається учень, розроблялося для виховання. Також максимальна участь педагога в житті учня, не виключаючи часу на відпочинок та розваги

4. *MAGIS* (лат. «більше») – імператив, що означає спрямованість до ідеалу, виділений самим Ігнатієм Лойолою, засновником першої школи єзуїтів у 1548 р.: кожен учень повинен досягати максимальних успіхів.

5. З попереднім пов'язане культивування в єзуїтських школах суперництва з опорою на амбіційність. В минулому широко використовувалися як різноманітні форми заохочення, так і приниження ледачих та порушників правил (ганебні ковпаки та стовпи). Тілесні покарання з самого початку в єзуїтських школах застосовувалися достатньо обмежено, перевага надавалась методам переконання та прикладу [2, с. 12–14; 3, с. 183–188].

6. Заохочення та розвиток соціальної активності, співчуття знедоленим та готовність їм допомагати. Студенти єзуїтських університетів досить багато уваги приділяли різним формам соціальної роботи.

Також слід зауважити, що в єзуїтській педагогіці є дві кардинальні відмінності від більшості варіантів сучасної «гуманної педагогіки», а саме:

1. Акцент на формуванні (*formatio* – часто вживаний у єзуїтській літературі термін) визначених рис особистості на протипагу створенню умов для вільного саморозвитку;

2. Змагальність, яку заперечують «гуманісти» (з метою уникнення проявів суперництва) [3, с. 172–176].

Отже, зазначений матеріал дає можливість говорити про актуальність єзуїтської виховної концепції. Результати дослідження відкривають перспективи подальшого вивчення проблем розвитку освітньої діяльності ордену єзуїтів. Подальший педагогічний пошук буде зосереджений на конкретизації освітньо-виховної діяльності членів «Товариства Ісуса» у вітчизняній історії (XVI–XVII ст.).

Список використаних джерел:

1. Навольська Г.І. Педагогічна діяльність ордену єзуїтів в Україні (XVII – перша половина XVIII ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.І. Навольська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2011. – 21 с.

2. Серяков С.О. Єзуїтське шкільництво на українських землях Речі Посполитої у другій половині XVII ст. : Автореф. дис ... канд. іст. Наук : 07.00.01 / С.О. Серяков ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2004. – 18 с.

3. Шевченко Т.М. Єзуїтське шкільництво на українських землях останньої чверті XVI-середини XVII ст. / Т.М. Шевченко. – Львів : Свічадо, 2005. – 337 с.

Пуда Т.П.

студентка;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ПРОСВІТНИЦЬКА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ С. РУСОВОЇ У ПЕРІОД ЕМІГРАЦІЇ

Процес інтенсивного формування української національної наукової педагогіки сягає у 20–40 – ві роки ХХ століття, коли тоталітарний режим обірвав процес відродження української національної системи освіти та виховання, що мав місце в період «українізації» в УРСР. Розпочалася боротьба за збереження української культури, освіти, науки. Тому центр розвитку українського національного шкільництва та педагогіки перемістився за кордон. На нашу думку, значущої уваги науковців та педагогів-практиків сьогодні потребує історична ретроспекція розвитку саме української емігрантської педагогічної думки періоду 20–40 років ХХ століття. У цей період українське національне вчення продовжує свій розвиток завдяки таким педагогам як: М. Шаповалов, М. Грушевський, І. Огієнко, Н. Полонська-Василенко, Д. Антонович, В. Мазуренко, С. Сірополко та інші. У нашому дослідженні ми звернулися до аналізу їхньої спадщини, яка до сьогодні є головним шляхом розбудови української національної школи.

Окремою визначною постаттю у діяльності українських еміграційних кіл зазначеного історичного періоду була, безперечно, С. Русова, яка сформувалася як педагог і освітній діяч ще у кінці XIX століття. Вважаємо, що особливо цінною, була її творча діяльність саме у період еміграції [1, с. 28].

Як показало дослідження, після поразки національних визвольних змагань С. Русова не мала наміру покидати Україну, вважаючи такий крок слабодухістю, тому в евакуації уряду УНР 1920 р. участі не брала. Після кількох переїздів разом із Міністерством освіти (Вінниця, Рівне, Станіслав, Борщів та ін.) С. Русова у 1920 р. вирішила облаштуватися у Кам'янці-Подільському. Тут вона викладала педагогіку в учительській семінарії та Кам'янець-Подільському державному українському університеті, який на той час ще сприймався як «українська твердиня», опікувалася університетським дитячим садком та іншими дитячими установами. Проте, на початку 1921 року, в результаті діяльності більшовицьких комісарів, що почали безпосередньо керувати університетом, у ньому відбулися зміни, які фактично унеможливили нормальний навчальний процес. Було скасовано автономію цього навчального закладу. Професори, замість проведення занять, примусово повинні були працювати на громадських городах, почалося фізичне знищення свідомої молоді. Все це спричинило виникнення у педагога думки про еміграцію. У грудні 1921 р. С. Русова, разом із 14-річною онукою, нелегально перетнула кордон між радянською Україною і Польщею. Так для неї розпочався період еміграції. На Батьківщину вона вже ніколи не повернулася.

Після дворічного перебування в Німецькому місті Баден та Чеському – Подебрадах, Софія Федорівна у 1923 році переїхала до тогочасного центрального осередку української еміграції – Праги (Чеська республіка), яка і стала її постійним місцем проживання. Сталось це на запрошення Микити Шаповалова (активний громадський та педагогічний діяч, співзасновник українських вищих шкіл – Української Академії Господарської академії в Подебрадах (1922 р.) і Українського високого педагогічного інституту імені Драгоманова у Празі (1923 року)).

Вісімнадцять років перебування за кордоном були сповнені для педагога матеріальною скрутою. Але, незважаючи на це, протягом 20–40 років ХХ століття у видавництвах Лейпцигу, Праги, Подебрадів, Філадельфії, Варшави, Парижа, Львова, Коломиї, Ужгорода, Мукачева, Чернівців вийшло друком 165 її друкованих праць. Серед них підручники «Географія. II. Західна Європа», «Географія. III. Позаєвропейські краї» (обидві – 1922 р.), «Курс французької мови для студентів Української Господарської Академії в Подебрадах» (1923 р.), «Дидактика» (1925 р.), монографії «Нова школа соціального виховання» (1924 р.), «Теорія і практика дошкільного виховання» (1924 р.), «Нові методи дошкільного виховання» (1927 р.) та ін. [2, 120–129].

Нами встановлено, що окрім підготовки монографій і підручників, Софія Русова займалася активною викладацькою діяльністю. Навіть за межами батьківщини викладала у вищих навчальних закладах, які були створені в Чехословаччині українською інтелігенцією. Так, в Українській господарській академії (Подебради) вона читала курс французької мови. В Українському високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова (Прага) – теорію та історію педагогіки, дидактику, дошкільне виховання, спецкурс «Національна школа Чехословаччини й інших слов'янських народів», вела факультатив із французької мови. Крім того, С. Русова активно співпрацювала з Українським інститутом громадознавства (з 1929 р. – Український соціологічний інститут), що мав науково-дослідницьке спрямування, та його автономними установами – заочним Українським робітничим університетом та Українським національним музеєм-архівом, які також було створено у Празі.

Дослідивши практичну діяльність доби еміграції Софії Русової, з'ясовано, що вона завжди багато працювала в сфері народного вчительства та підготовки

професійно-педагогічних кадрів, тому центральне місце у роботі педагога в еміграції займала науково-педагогічна діяльність. Вона розгорталася в рамках участі С. Русової в роботі Українського громадського комітету (1922–1925 рр.). Саме на Різдво 1923 року М. Шаповалов вперше висловив свою мрію про організацію вищої педагогічної школи для підготовки освіченого українського вчительства. Ми вважаємо, саме з цього моменту, С. Русова разом з М. Шаповаловим, почала формувати Громадський Комітет, який повинен був готувати майбутніх вчителів. Серед важливих завдань комітету було заснування українських навчально-виховних закладів, наукових установ, культурно-освітніх організацій, видавництв, необхідність яких диктувалася кількома причинами. По-перше, прагненням українців-емігрантів підготувати кадри національно зорієнтованих кваліфікованих спеціалістів для майбутньої незалежної соборної України. По-друге, наявністю в їх середовищі учених світового рівня, визначних державно-громадських діячів і педагогів (Д. Антонович, І. Горбачевський, С. Дністрянський, Д. Донцов, О. Колесса, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, В. Старосольський, Ф. Щербина), чия праця за межами України потребувала свого продовження. І, по-третє, великим скупченням у Чеській республіці української студентської молоді (у вересні 1924 р. їх кількість становила близько 1900 осіб) [3, с. 234].

Ми з'ясували, що у педагогічній творчості С. Русової періоду еміграції одним із центральних моментів стало формування ідеї нової української школи – єдиної, діяльної, обов'язкової і безплатної: такої, що базується на принципах активності, індивідуалізації, соціалізації, гуманізації, природо- і культуровідповідності виховання. Найголовнішою ознакою такої школи у працях С. Русової виступає її національний характер. У неї він визначається українознавчим спрямуванням змісту навчання, превалюванням у ньому рідної мови, географії та історії України, природо- і краєзнавства; пристосованістю до народного світогляду, до надбань національної культури в цілому. Підґрунтям виховної діяльності школи в незалежній Україні С. Русова проголосила культ своєї Нації і Батьківщини. Водночас наголошувала на потребі доведення шкільного життя до розвитку «в дітях широкого почуття симпатії до всіх людей, до якої б раси вони не належали, яку б віру не сповідували» [3, с. 235]. Тобто національний характер школи, за С. Русовою, виключає утиски й переслідування представників інших національностей. Нова школа повинна передусім дати дітям національне виховання, метою якого в широкому значенні виступає «відбудова Батьківщини», відродження й утвердження незалежної України. Цей національний виховний ідеал, на переконаннях педагога, не суперечить найвищим ідеалам культури й гуманності, тобто має загальнолюдський характер. Серцевиною національного виховання в новій українській школі і водночас його метою у вузькому значенні С. Русова вважала формування національно-патріотичної свідомості, що включає етнічне, національно-політичне, державно-патріотичне самоусвідомлення особистості. Саме така школа, за висновком педагога, не лише головний засіб для поглиблення знань, але й важливий чинник соціально-економічної і культурно-освітньої самореалізації народу, формування свідомого громадянина; джерело вільного розвитку дитини, виявлення її самостійних творчих сил.

Без сумніву, поданий матеріал потребує подальшого детального вивчення і наша увага буде зосереджена саме на глибокому педагогічному аналізі творчого доробку Софії Русової в період еміграції.

Список використаних джерел:

1. С. Наріжний. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції між двома світовими війнами. / С. Наріжний – Прага. – 1942. – 120 с.

2. Ліндфорс-Михалевич Н. Софія Русова (1856–1940) / Н. Ліндфорс-Михалевич // Наше життя. – 1990. – № 8. – 324 с.

3. Русова Софія. Мемуари. Щоденник. / С. Русова // – К. : Поліграфкнига, 2004. – 544 с.

Стратійчук В.М., Светлова О.В.

студенти;

Ткачук О.М.

доктор економічних наук, професор,

Вінницький торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Інтеграція вітчизняної освіти в Європейський простір стала рушійною силою реформування системи вищої освіти в Україні. Концепція модернізації вищої освіти в Україні передбачає докорінний перегляд з метою створення програми щодо зближення з Європейським науковим простором. Запорукою даного процесу виступає збереження здобутків національної системи освіти з урахуванням основних тенденцій Болонського процесу.

Значний внесок у висвітлення та розуміння основних положень Болонської декларації, їх адаптації до вітчизняної вищої освіти зробили В. П. Андрущенко, М. З. Згуровський та інші науковці.

На думку Андрущенка В. П., саме Болонський процес є лейтмотивом поточного десятиріччя у розвитку освіти. Тому нині для наукового пошуку у цьому контексті актуальним є вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, створення єдиної нормативно-правової бази, яка б регулювала процеси в європейському культурному просторі [1].

Згуровський М. З. розцінює Болонський процес як інструмент гармонізації нашої системи освіти з європейською, що вимагає вирішення глибоких, хоч і традиційних проблем. Останні пов'язані з оновленням змісту освіти й з вдосконаленням її методології відповідно до суспільних та технологічних перетворень, які відбуваються як у нашій країні, так і світі в цілому [2].

19–20 травня 2005 р. у м. Берген (Норвегія) на Конференції міністрів освіти країн Європи, Україна підписала Болонську декларацію і таким чином приєдналася до процесу створення загальноєвропейського простору вищої освіти. При цьому міністри зобов'язалися до 2010 року погодити системи вищої освіти і привести освітні системи своїх країн у відповідність до визначеного єдиного стандарту.

У 2006 р. було створено Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters), до якої залучені фахівці з провідних університетів України. Вони беруть участь в навчальних тренінгах з актуальних проблем вищої освіти на Європейському освітньому просторі і проводять дані тренінги в Україні.

Структури, що супроводжують впровадження Болонського процесу в країні, є переважно офіційними урядовими структурами. При Міністерстві освіти і науки України (МОН) створено відомчу робочу групу супроводу Болонського процесу у вищій освіті України (розпорядження МОН від 24.05.2006 № 93-р) та, за розпорядженням Кабінету Міністрів України, міжвідомчу робочу групу з впровадження Болонського процесу (наказ МОН від 7.03.2006 № 164) [3].

У документах Болонського процесу відзначається, що відповідно до принципів автономії навчальних закладів відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному навчальному закладі й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості національної системи навчання. Оцінка якості базуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, які опанували випускники, тобто важливим є не процес, а результат. Визначальним засобом досягнення цілей створення Європейського простору вищої освіти міністри вважають сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти з метою розробки порівняльних критеріїв і методологій.

Основними принципами розвитку вищої освіти України в рамках Болонського процесу є:

- створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки;
- адаптація системи вищої освіти України до норм, стандартів і основних принципів Європейського простору вищої освіти;
- забезпечення соціального контексту вищої освіти, який надасть можливість випускникам вищих навчальних закладів (ВНЗ) формувати свою професійну кар'єру на основі соціальної справедливості, відповідальності та загальнолюдських цінностей.

Адаптація системи вищої освіти в Україні до Болонського процесу передбачає реалізацію низки завдань у системі вищої освіти України, що сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці, а саме:

- модернізації системи вищої освіти, системи та структури кваліфікацій;
- удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу;
- підвищення ефективності та якості вищої освіти;
- міжнародного визнання документів про вищу освіту;
- зміцнення позицій вищих навчальних закладів України на європейському та світовому ринку освітніх послуг та досягнення їх рівноправності в європейському і світовому співтоваристві.

Суттєвою перешкодою для адаптації та продовження реформ у вищій освіті, приведення її до європейських стандартів є економічне становище України та обмеження фінансування вищої освіти [3].

Важливим фактором виступає незавершеність адаптації національного законодавства до стандартів європейського права, а також неготовність європейських країн та європейського співтовариства до ліквідації міграційних перешкод для громадян України, зміни законодавства, пов'язаної з полегшенням пересування та працевлаштування студентів [5].

Для розв'язання проблем адаптації вищої освіти в Україні до Європейської системи вищої освіти, необхідно покращувати зовнішню й внутрішню мобільність як студентів, так і викладачів. Значним внеском реформування системи вищої освіти в Україні можуть стати також міжнародні програми для іноземних студентів, які узгоджуються із структурованими університетськими програмами європейського простору вищої освіти.

Сьогодні практично відсутні програми із врахуванням вимог роботодавців на ринку праці України. У процесі створення загальноєвропейського простору системи вищої освіти в Україні, потрібно також більше сприяти впровадженню культурних цінностей і демократичних ідеалів у систему вищої освіти.

Інтеграція України у світовий освітній простір та процеси глобалізації, приєднання до Болонського процесу докорінно змінило філософію вищої освіти та концепцію її розвитку в Україні. Проблема адаптації вітчизняної вищої освіти до

Європейських норм, є невід'ємною складовою інтеграції України до Європейського Союзу, яку необхідно вирішити з метою сприяння подальшому успішному розвитку. Система вищої освіти сама здатна впливати на глобалізацію, формуючи лінію майбутньої культури, економіки, політики регіону, держави і світу в цілому.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 5–13.
2. Згуровський М.З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / М.З. Згуровський. – К. : Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. – 544 с.
3. Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес / М.Ф. Дмитриченко [та ін.]. – К. : Знання України, 2006. – 439 с.
4. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти – погляд у майбутнє / С. Ніколаєнко // Світ фінансів. – 2006. – № 3. – С. 7–23.
5. Сисоєва С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, національний університет біоресурсів і природокористування України – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.

Шестерненко М.С.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ГЛУХІВСЬКОМУ УЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ У КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз історичного досвіду професійної підготовки вчителів, дослідження закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової частини освітньої сфери в різні історичні епохи. Особливе значення у зв'язку з цим набуває дослідження процесу становлення педагогічної освіти в Україні кінця ХІХ століття. Одним із аспектів нашого дослідження цього питання є вивчення діяльності учительських інститутів, як особливого професійно-педагогічного явища. У ході наукового пошуку було з'ясовано, що у системі учительських інститутів у зазначений історичний період виділявся своєю унікальністю один із найстаріших учительських інститутів країни – Глухівський (рік заснування – 1874 р.). У наших матеріалах ми прагнемо відобразити маловідомі факти щодо змісту, форм та методів професійно-педагогічної підготовки вихованців Глухівського учительського інституту у перші десятиріччя його роботи.

Як показав аналіз матеріалів з теми дослідження важливі аспекти історії розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні розглянуті в працях М. Авдієнка, А. Боднара, А. Булди, М. Грищенка, В. Майборода, Н. Дем'яненко, М. Ярмаченка та інших. Питання підготовки вчительських кадрів в Україні у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. були в центрі уваги М. Зотіна, С. Гусєєва, Н. Калениченка, Н. Матвійчика та інших.

Нами з'ясовано, що у 70-х рр. XIX ст. Міністерством народної освіти було видано навчальні плани, програми та інструкції про порядок управління учительськими інститутами, згідно з якими до змісту навчання було включено: Закон Божий, російську мову, математику, географію, історію, природничу історію та фізику. Окрім цих предметів, у Глухівському інституті викладалися: співи, малювання, гімнастика і, як необов'язкова дисципліна, ручна праця [1, с. 175]. Як бачимо, перелік предметів які вивчалися у Глухівському учительському інституті був достатньо розширеним і з часом, якість загальноосвітньої підготовки студентів помітно поліпшилась [1, с. 177]. Отже, викладацька діяльність педагогічного колективу будувалася у відповідності до ідеї енциклопедизму вчителя, згідно з якою майбутній педагог мав бути обізнаним не лише з предметом викладання та його методикою, а й з основами усіх антропологічних наук та мистецтв [1, с. 177]. Це, на нашу думку, дозволило реалізувати прогресивні підходи в організації системи професійно-педагогічної підготовки у Глухівському інституті, що не було характерним для більшості навчальних закладів такого типу у той час.

Поступово до практики підготовки фахівців-педагогів впроваджувались ідеї К. Ушинського, нові досягнення психолого-педагогічної науки. Провідником їх став перший директор інституту О. Белявський (роки керівництва 1874–1894 рр.). Він доклав чимало зусиль до організації навчального процесу, вимагав від викладачів глибоких знань педагогіки та методики викладання свого предмету, вважав за необхідне вивчення та узагальнення досвіду роботи кращих учителів народних шкіл.

О. Белявський періодично організовував при інституті педагогічні курси для вчителів Чернігівської губернії. На цих курсах викладалися загальноосвітні предмети та методики їх викладання, педагогіка, пропонувалися письмові роботи з вивчення творчості К. Ушинського, М. Пирогова, В. Водовозова. Саме О. Белявський звернув особливу увагу на необхідність фундаментального вивчення педагогіки, як основи професійної підготовки майбутнього вчителя. Так, за час його керівництва, педагогічна рада інституту неодноразово зверталась до Міністерства народної освіти з наполегливим клопотанням: «Организовать обучение так, чтобы педагогические дисциплины занимали центральное место в институтском курсе; чтобы к этому курсу было введено в качестве самостоятельных предметов психологию, логику, гигиену, педагогику с общей дидактикой и училищеведением, историю педагогических течений» [2, с. 41].

Нами з'ясовано, що прихильником ідеї посилення психолого-педагогічної спрямованості підготовки майбутніх учителів був також директор інституту М. Григоревський (роки керівництва 1909–1913 рр.). За час його управління навчальним закладом вказані вище клопотання до Міністерства народної освіти поступово були задоволені. Подальше вдосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів отримало розвиток у формуванні своєї системи, яка характеризувалась педагогічним колективом як «спільне викладання». Суть цієї системи полягала в наступному: кращі студенти старших курсів залучалися викладачами для демонстрації дослідів чи проведення фрагментів уроків зі студентами молодших курсів. Вважаємо, що така система не лише допомогала згуртуванню педагогів та вихованців у єдиний колектив, але й сприяла оволодінню учнями педагогічною майстерністю [3, с. 27].

Аналізуючи часопис «Ежегодник Глуховского учительского института» за 1912 р. ми виявили опис дослідів з фізики та природознавства, які були поставлені у фізичному кабінеті зразкового двокласного міського училища при інституті у першій половині 1912–1913 н. р. На наш погляд, а цей матеріал аргументує думку директора про необхідність турбуватися викладачам про те, щоб вихованці практично і власноруч (не за малюнками і підручниками, а за

допомогою мікроскопа та інших фізичних приладів) реалізовували здобуті теоретичні знання на практиці [4].

Нами також було виявлено, що викладачі Глухівського інституту вважали за необхідне піклуватися не лише про моральне здоров'я та розумовий розвиток студентів, а й про їхній фізичний стан. Це знайшло своє відображення в організації занять із військової та спортивної (так званої «шведської») гімнастики, а також у викладанні ручної праці [1, с. 175]. Крім того, вихованці займалися ремонтом старих і виготовленням нових приладів, наочних посібників для фізичного кабінету, геометричних тіл для уроків математики. Роботи студентів із ручної праці експонувались на виставках навчально обладнання у Києві, їх автори були нагороджені відзнаками [1, с. 175].

У відповідності до прогресивних ідей викладачів інституту І. Андрієвського, М. Демкова, В. Сельонкіна, М. Григоревського, А. Лебедева, велика увага викладачами інституту приділялася формуванню у студентів високих моральних якостей, а також виробленню у них самодисципліни, самообмеження, поміркованості. Значна кількість робіт, виконаних вихованцями, була зорієнтована на розвиток самостійності, творчого підходу, ретельності та серйозності, названих С. Криловським, М. Григоревським, В. Голубевим одними із визначальних рис педагога-майстра.

У систему підготовки вчителів було введено перелік занять, які сприяли оволодінню красномовством. Участь у «спільному викладанні», написання рефератів з різних навчальних предметів, численні педагогічні зібрання сприяли його розвитку, вчили логічній досконалості, інтонаційному оформленню, виразності та правильності педагогічного мовлення.

У своїй викладацькій діяльності педагоги інституту використовували різноманітні методи: словесні (лекція; робота з першоджерелами; дискусія, які проводилися під час обговорення рефератів та уроків); наочні (демонстрація дослідів, використання таблиць та графіків; практичні (лабораторні роботи, постановка дослідів, педагогічна практика, складання психолого-педагогічних характеристик, виготовлення наочних посібників); методи самостійної роботи студентів (написання рефератів; бібліографо-аналітична робота в музеї природознавства), методи стимулювання інтересу, обов'язку та відповідальності. Основними формами навчальної роботи були: лекція, урок, практикум, індивідуальні та групові консультації, екзамени [2].

Отже, як бачимо, підняте питання потребує, безперечно, свого подальшого поглибленого вивчення. Зокрема наше дослідження буде продовжене у напрямку деталізації питань пов'язаних із застосуванням прогресивних форм і методів організації професійної підготовки педагогічних кадрів у системі учительських інститутів в Україні у кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Список використаних джерел:

1. Задорожна-Княгницька Л.В. «Провінційний університет для бідних» : Глухівський учительський інститут 1874–1917 років / Л.В. Задорожна-Княгницька // Українознавство. – 2008. – № 4. – С. 174–178.
2. Протоколи засідань Педагогічного Совета Глуховского учительского института (1878–1900 гг.) // Матеріали музею Глухівського державного педагогічного університету. – Оп. 1 – 26.
3. Белашов В.І. Глухівський державний педагогічний інститут (1874–1994 рр.) / Белашов В.І., Гурець М.П., Заїка В.В. – Суми : ВВП «Мрія» ЛТД, 1994. – 80 с.
4. Ежегодник Глуховского Учительского Института год. 1 / под. ред. М.С. Григоревского. – К. : Типография И.Н. Кушнерёва и К. 1912. – 435 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Боднарук І.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

ШЛЯХИ ВИПРАВЛЕННЯ ОСНОВНИХ НЕДОЛІКІВ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НА ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Однією з актуальних проблем музичної педагогіки вищої школи є проблема ефективної організації педагогічної практики. Багато науковців вважають її однією з провідних подій у житті студента, важливим шаблоном його особистісно-професійного зростання, своєрідним екзаменом на відповідність вимогам кваліфікаційної характеристики фахівця (Г. М. Падалка, О. Я. Ростовський, О. П. Щолокова та ін.). Вирішенню питань, пов'язаних з організацією педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва, присвячені праці Т. О. Бодрової, А. Г. Болгарського, М. М. Букача, І. М. Найдьонова, Е. П. Печерської та інших дослідників. Різні аспекти проблеми практичної підготовки студентів висвітлюються і у багатьох власних наукових публікаціях автора. Результати цих досліджень, а також двадцятирічний досвід керівництва педагогічною практикою студентів кафедри музики Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича дозволили нам виділити найбільш типові недоліки у роботі студентів, а також запропонувати основні шляхи їх виправлення.

Невміння правильно та логічно скласти індивідуальний план роботи на період практики. Детальні рекомендації щодо складання студентом індивідуального плану роботи подаються нами у навчально-методичному посібнику з педагогічної практики [1, с. 112–114]. Серед цих порад є наступні: скласти план протягом перших двох днів від початку практики, вчасно затвердити його у керівника практики; разом із учителем спланувати графік проведення пробних і залікових уроків із розрахунку не менше 3-х уроків музики на тиждень; разом із класним керівником спланувати графік проведення у прикріпленому класі позакласних виховних заходів згідно з програмою практики; визначитися з днями та годинами проведення вокально-хорової роботи у прикріпленому класі (не менше 2-х занять на тиждень); виділити у плані час на виконання індивідуального завдання з практики, проведення науково-дослідної роботи, заповнення звітної документації тощо. Враховуючи ці поради, кожен студент зможе скласти достатньо продуманий і логічний індивідуальний план роботи.

Недостатньо сформовані вміння спостерігати й аналізувати навчально-виховний процес. Студенти досить часто здійснюють поверховий аналіз і самоаналіз музичних занять, не завжди можуть виділити використані прийоми та методи роботи, розкрити доречність й ефективність їх застосування, лексично грамотно виразити свою думку. Тому керівникам практики варто обов'язково бути присутніми під час першого спостереження уроку музики студентами своєї групи, спільно здійснити його аналіз, а в подальшому регулярно перевіряти якість написання цих аналізів у щоденниках практики. Водночас, студенти мають обов'язково користуватися рекомендованими схемами аналізу музично-виховної роботи.

Не завжди досягається комплексність музичного заняття, забезпечується тісний зв'язок усіх його розділів, видів музичної діяльності учнів. Виправити цей недолік можна на етапі попереднього планування заняття за умови вчасного консультування в учителя та керівника практики. Студентам потрібно врахувати методичні рекомендації щодо написання плану-конспекту уроку [1, с. 129–132], а також ознайомитися з матеріалом навчального посібника Е. П. Печерської «Уроки музики в початкових класах» [2, с. 54–64], в якому детально розглядаються основні напрямки забезпечення взаємозв'язку різних етапів уроку та видів музичної діяльності учнів. Важливо пам'ятати, що ці взаємозв'язки фіксуються у плані-конспекті у вигляді своєрідних словесних зв'язок, порівняльних запитань, завдань практичного характеру тощо.

Недостатньо сформовані вміння виконавсько-вербальної інтерпретації музичних творів в аспекті проблемного викладу матеріалу, застосування елементів дискусії. Недостатньо розвинені навички педагогічної імпровізації під час організації уваги учнів, підтримання дисципліни у класі, подолання певних ускладнень у роботі при поясненні та закріпленні матеріалу уроку.

Ці недоліки тісно пов'язані з формуванням у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок художньо-педагогічного спілкування з учнями. Тому, плануючи музичне заняття, студенти повинні обов'язково продумати методіку спілкування з класом. Варто відмовитися від негативних стилів педагогічного спілкування, до яких науковці відносять спілкування-дистанцію, спілкування-залякування, спілкування-загравання та будувати свою співпрацю з дітьми на основі дружньої прихильності, захоплення спільною творчою діяльністю. Після уроку потрібно проаналізувати власні переживання у процесі спілкування, визначити позитивні та слабкі сторони організації цього процесу.

Якісна професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає розвиток у них умінь органічно поєднувати вербальні та невербальні засоби комунікації. Тому, спостерігаючи уроки, практикантам варто зафіксувати: форми звернення вчителя до учнів; прийоми стимулювання, які забезпечують емоційний контакт, сприяють ефективному засвоєнню пізнавальної інформації; найбільш поширені жести, пози, рухи вчителя та технологію їх використання. Керівникам практики необхідно постійно акцентувати увагу студентів на виявленні мовних помилок, їх виправленні; детальному плануванню заняття у мовному відношенні (визначенні основних і додаткових запитань; підборі образних порівнянь, фрагментів прозових і поетичних творів тощо). Оволодіння навичками художньо-педагогічного спілкування допоможе практикантам суттєво поліпшити якість засвоєння учнями програмового матеріалу, сприятиме забезпеченню їх належної дисципліни на музичному занятті.

Недостатньо сформоване вміння планувати та проводити нестандартні уроки музики. Недостатнє використання на музичних заняттях наочності, додаткового музичного матеріалу, ігрових методів навчання, завдань творчого характеру. Вищезазначені недоліки можна виправити шляхом активізації самостійної творчої діяльності студентів-практикантів. Основними напрямками роботи керівників педагогічної практики з формування у них основ методичної творчості ми вважаємо: виховання позитивної мотивації до проявів методичної творчості під час проведення музично-виховної роботи з учнями, актуалізацію теоретичних знань щодо сутності методичної творчості вчителя музики, поетапне формування вмінь і навичок методичної творчості у процесі виконання комплексу диференційованих методичних завдань. Більш детально ці напрямки роботи висвітлені у навчально-методичних матеріалах з практики [1].

Недостатньо сформовані навички проведення вокально-хорової роботи з учнями. Виправити цей недолік можна завдяки налагодженню тісної співпраці керівників практики з викладачами фахових музичних дисциплін (вокалу,

диригування, основного музичного інструменту, методики музичного виховання та ін.), посилення контролю цих викладачів за підготовкою студентів до педагогічної практики, детальної роботи з ними над вивченням творів шкільного музичного репертуару. Зокрема, педагогам з основного музичного інструменту варто вдосконалювати у майбутніх учителів музичного мистецтва навички підбору по слуху, транспонування та читки з листа, підвищувати якість інструментально-виконавської підготовки. Викладачам вокалу та диригентсько-хорових дисциплін особливу увагу слід звернути на формування у студентів практичних умінь і навичок розспівування учнів, подачі точних і доречних усних зауважень стосовно якості виконання пісенного репертуару, використання робочих диригентських жестів, роботи над багатоголоссям.

Нерегулярність проведення гурткової музичної роботи у прикріпленому класі, недостатній розвиток організаційних умінь, пов'язаних з організацією репетицій та концертних виступів. Основними причинами виникнення цього недоліку є те, що не всі студенти проводять гурткову музичну роботу з перших днів проходження практики або планують з учнями тільки одне заняття на тиждень. У результаті, на останніх тижнях практики студент змушений частіше працювати з учнями або просто не встигає якісно вивчити музичний матеріал і підготувати дітей до концертного виступу. Саме тому, під час підготовки до практики студент повинен досконало вивчити пісенний репертуар, який планує розучувати з солістами, вокальними ансамблями, хоровими колективами, та з другого або третього дня практики розпочати репетиційну роботу з учнями. За декілька днів до виступу варто обов'язково провести репетицію у концертному приміщенні, перевірити роботу технічних засобів тощо.

Нерегулярність ведення звітної документації з практики. Цей недолік негативно впливає на якість оформлення документації, загальну оцінку студента з педагогічної практики, суттєво збільшує навантаження на нього в останні дні її проходження. Тому студенту варто кожен день грамотно та акуратно заповнювати щоденник педагогічної практики, своєчасно робити у ньому відмітки про виконання свого індивідуального плану; оформлювати конспекти проведених уроків і виховних заходів у відповідності до існуючих вимог.

Виправлення вищезазначених недоліків дозволить значно підвищити результативність різних видів практичної діяльності студентів. Однак вирішити це завдання можливо лише за умов удосконалення методичного керівництва педагогічною практикою, постійної співпраці методистів з викладачами фахових музичних дисциплін, наявності у студентів бажання підвищити рівень своєї професійної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Боднарук І.М. Педагогічна практика з музики : навч.-метод. посібник / І.М. Боднарук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 280 с.
2. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах : навч. посібник / Е.П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 272 с.

Гердій І.М.

*учитель математики,
Харківська спеціальна школа № 18*

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ РОЗВ'ЯЗУВАННЮ ТЕКСТОВИХ ЗАДАЧ

Зміст теми «Рішення задач за допомогою рівнянь» спирається на методологічне поняття «модель» (побудова моделі, її дослідження і перетворення, інтерпретація результатів). Ці знання є основною метою вивчення теми. Основна навчальна задача даної теми: оволодіння школярами сутністю дії моделювання в курсі алгебри.

Сформулюємо діагностичні цілі вивчення цієї теми: 1. Виконання найпростіших операцій: а) по роботі з текстом задачі (виділення величин, що беруть участь у кожному значеннєвому фрагменті тексту; введення символічних позначень величин; виділення залежних і незалежних між собою величин і числових даних, що характеризують ці величини; установлення виду залежності між величинами природною мовою); б) по роботі з величинами (формулювання залежності величин математичною мовою; побудова математичних моделей, щодо умови і вимоги задачі, залежності між величинами). 2. Виділення умови для складання рівнянь, формул. 3. Складання рівняння за умовою задачі: а) якщо невідома задача; б) якщо вибір невідомої визначений вимогами задачі чи здійснюється за зразком. 4. Складання плану розв'язування задачі. 5. Виділення базису текстової задачі. 6. Визначення методів розв'язування текстової задачі (арифметичний, алгебраїчний, геометричний). 7. Розв'язання отриманого рівняння. 8. Інтерпретація отриманих результатів. 9. Формулювання відповіді. 10. Встановлення області застосування отриманих результатів.

Яким би з методів не розв'язувалася текстова задача, виконуємо ряд загальних дій: 1) на етапі аналізу тексту задачі (виділити об'єкти дослідження, умови і питання задачі, встановити відомі і шукані величини); 2) на етапі пошуку плану розв'язання (записати функціональну залежність між величинами, виразити величини з формул, скласти з заданої задачі підзадачі); 3) на етапі реалізації плану розв'язання (сформулювати залежність величин щодо умови задачі математичною мовою); 4) на етапі дослідження (інтерпретувати результат мовою даної задачі, виконати перевірку рішення, оцінити його з погляду оптимальності).

У початковій школі, де переважає арифметичний метод, формується більшість умінь, необхідних для виконання зазначених дій. Однак, в середній школі основним є метод рівнянь, для використання якого, необхідні спеціальні вміння. Охарактеризуємо ці вміння й методику їхнього формування.

Уміння складати короткий запис умови задачі. У початковій школі розв'язання арифметичних задач починається з розгляду й обговорення готових зразків короткого запису умови. Після цього учням пропонуються вправи на читання короткого запису і складання по ньому задачі. Школярів учать також короткому запису за аналогією, вибору слушного запису з запропонованих, доповненню незакінченого запису. Подібну роботу необхідно продовжувати й у молодших класах середньої школи.

Уміння виконувати схематичний запис умови задачі. Короткий запис часто ототожнюють зі схематичним, хоча з погляду методики для цього немає особливих підстав. У короткому записі використовуються і розвиваються вміння учнів представляти інформацію у вербальній формі. А схематичний запис націлений на вміння працювати з образною інформацією.

Особливо ефективно використовуються схеми при рішенні задач на рух. Навчання умінню будувати креслення проводиться за принципом від простого до

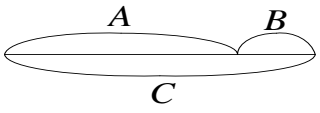
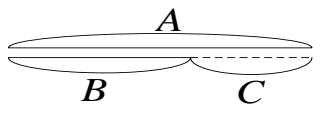
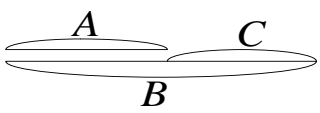
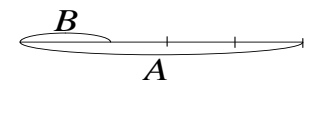
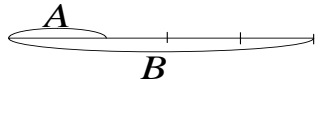
складного і реалізуються в міру ускладнення самих задач протягом усього курсу математики.

Уміння вибрати величину, яку будемо вважати змінною. Це уміння формується в середніх класах на спеціальних вправах, де пропонується вибір величини, яку доцільно вважати змінною та яку з величин зручно позначити через x , якщо змінити вимогу задачі.

Уміння алгебраїчно виражати величини через змінну. Це уміння зв'язане з попереднім, тому що від вибору змінної залежить алгебраїчний вираз, що складається по умові. У початковій школі проводиться пропедевтика цієї дії: записують числові і буквені вирази за умовою задачі. Для її удосконалення в середніх класах бажано пропонувати вправи на вираження невідомих величин через обрану змінну.

Уміння записувати ту саму величину різними способами. Це уміння формується вправами на знаходження загальної величини (яка характеризує кількість об'єктів, згаданих у задачі) і вираження її різними способами.

Уміння оформляти у виді рівностей залежності між величинами (уміння складати рівняння). Якщо одна величина виражена двома способами, то необхідно вміти їх прирівнювати. Якщо ж прирівнюються різні величини, то при складанні рівняння враховується відносини між ними. Уміння переводити відносини між величинами на мову рівностей починають формуватися в початковій школі. Але в V–VI класах їх необхідно систематично застосовувати й узагальнювати. У навчанні складанню рівнянь виявляється дуже корисною наведена нижче таблиця.

Основні види відносин між однорідними величинами A, B, C	Геометрична ілюстрація	Запис у вигляді рівності
A в сумі з B складає C		$A + B = C$
A більше B на C		$A - B = C$
A менше B на C		$B - C = A$
A більше B в C раз		$B \cdot C = A$
A менше B в C раз		$A \cdot C = B$

При переході до алгебраїчного методу розв'язування задач учням потрібно пояснювати, що рівняння, яке складається, аналогічно числовій рівності, де замість числових значень величин стоять їхні буквені вирази. Для пояснення використовується вправи на складання рівностей по текстах.

Наш аналіз доведений до формування умінь вирішувати складені рівняння. Але сформувані такі уміння набагато легше, ніж навчити учнів скласти рівняння до тексту задачі.

Якщо учні не придбають описані вище уміння, то не зможуть справитися навіть з легкими завданнями. А тоді навчання математиці в усі наступні роки багато в чому втратить для дітей своє розвиваюче значення [1, с. 34–36].

Специфічні дії в цій темі наступні:

1. Дії по складанню моделей двох видів. Перший вид – модель умови і вимоги задачі у виді малюнків, креслень, таблиць і т.д.

Другий вид – модель, що описує залежності між величинами у вигляді рівнянь (нерівностей, систем рівнянь і т.п.)

2. Рішення рівнянь з одним невідомим.

3. Інтерпретація отриманих результатів мовою ситуації, описаної в задачі.

Дії по складанню моделей першого виду більш – менш усвідомлено виконуються учнями при рішенні задач в V–VI класах. Уміння вирішувати рівняння формується в тих, кого навчають, в цій же главі до теми, що аналізується. Отже, новими для учнів у цій темі є ідея складання алгебраїчного рівняння, тобто дія моделювання, і тлумачення результатів перетворення обраної моделі.

Схематизація і моделювання. Одна із складностей, що чекає учня, полягає в необхідності так представити умову задачі в знаково-символічній формі, щоб вона виявилася гранично зрозумілою. На це спрямовано розробки різних авторів, іноді вдалі, а іноді недуже.

При розв'язуванні текстових задач (і не тільки їх) короткі записи умови у виді таблиць, малюнків, графіків, діаграм і ін.. служать схематизації матеріалу, причому знаково-символічні засоби виконують орієнтовану роль, оскільки дають можливість одночасно бачити всі зв'язки між даними.

Кращому і швидкому усвідомленню суті явища, зафіксованого в схемі, допомагає зменшення кількості перекодувань, що потрібно робити при співставленні схеми з реальною ситуацією. Тому застосовувана схема повинна бути скороченою і спрощеною в порівнянні з реальним явищем і в той же час найбільш природною для кожної задачі.

У деяких рекомендаціях із приводу використання того чи іншого короткого запису умови часто між рядків читається таке положення: «запис повинний відбивати зв'язки на тій мові, на якій задача сформульована», тобто якщо в задачі сказано: «більше на», то в короткому записі повинна бути присутня ця фраза. На наш погляд, це положення можна оспорити. При такому підході явно видна пасивність людини на етапі оформлення умови. У практиці видання такого бути не повинно. Активне перетворення умов, що не порушує зв'язків, на етапі схематизації – от одна з вимог до діяльності, спрямованої на осмислення задачі.

При рішенні задач часто виникає необхідність ввести літери для позначення чисел і перевести умову на алгебраїчну мову, склавши для цього модель у виді рівняння і системи рівнянь. Навчання моделюванню реальних явищ за допомогою математики є однією з найважливіших цілей викладання.

Висновок. Розв'язуючи математичну задачу, учень знайомиться з ситуацією, що в ній описана, з математичною теорією до її розв'язання, пізнає нові методи розв'язання, або нові розділи математики. Інакше кажучи, розв'язуючи задачі, учень набуває математичних знань, підвищує свою математичну освіту.

Список використаних джерел:

1. Сафонова Л.А. О действиях, составляющих умения решать текстовые задачи. / Л.А. Сафонова // Математика в школе. – 2000. – № 8. – С. 34–36.
2. Тонких А.П. Алгебраические решения на языке арифметики. / А.П. Тонких, Т.Е. Демидова // Математика в школе. – 1999. – № 4. – С. 66-68.

Глазунова А.В.

*викладач образотворчих дисциплін,
Коледж Київського національного університету
технологій та дизайну*

**ВПЛИВ РІЗНИХ ФОРМ ПЕДАГОГІЧНОГО
СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ
У СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ**

Особливості формування мотивації у студентів до навчання в залежності від впливу на них різних форм педагогічного спілкування є важливим аспектом педагогічної науки, оскільки мотивація ґрунтовно впливає на життя особистості як в навчальному так і в професійному та особистому плані.

Особистість (в даному дослідженні – студент) живе у суспільстві, кожен день спілкується, емоційно реагує, ставить нові завдання перед собою, постійно розширює коло інтересів. Тому спрямованість мотивації студентів в певній мірі залежить від того, що вони вважають пріоритетнішим в своєму житті на даному етапі. Через це саме від викладача залежить багато в чому мотивація студентів до вивчення того предмету який він викладає. Це дослідження дає змогу відповісти на таке питання – чи має вплив на мотивацію студентів до навчання обрана викладачем форма педагогічного спілкування (в даному випадку монолог та діалог).

Багато дослідників говорять про те, що необхідно переходити до нового типу навчання студентів, необхідно застосовувати нові методи та технології. Необхідно не просто давати учням певний об'єм інформації, а розвивати у них навички творчо засвоювати, переробляти та використовувати інформацію. Викладач повинен бути орієнтований на студента, зацікавлений у тому, щоб нова людина, нова особистість розвивалася і ставала кращою. Орієнтуватися на вимоги нового суспільства, на нову культуру. Потрібно враховувати й те, що викладачі це теж люди і їх не можливо одразу перепрограмувати як комп'ютери на нову програму. Вони вчилися, їх вчили, вони багато років працювали, виробили певні стереотипи, які вважають кращими, багато з них вже не юнацького віку і їм важко переходити на новий етап, особливо якщо немає чіткої структурності нової технології, і в них постає питання чи варто щось змінювати на нове, незрозуміле, неопрацьоване, коли є моя вже випробувана методика викладання.

Одним з таких цікавих питань є використання певної форми спілкування зі студентами. Педагогічне спілкування – це форма спільної навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу; це форма взаємодії людей зайнятих різними видами діяльності в суспільно трудових відносинах. Існує дві різні форми педагогічного спілкування: діалог і монолог. Монолог і діалог дуже різні за своєю характеристикою, вони мають певні відмінні якості, як негативні так і позитивні, але в умілих руках вони можуть приносити більше ефективності ніж здається на перший погляд. Монологічна форма спілкування діаметрально протилежна діалогічній. В першому випадку існують суб'єктно-об'єктні відносини, де об'єктом є учень, студент, група. В другому суб'єктно-суб'єктні відносини – педагог

взаємодіє з тим, хто навчається або з тими, хто навчається на основі партнерських відносин, разом з ним або з ними. Ця відмінність і складає суть педагогічної співпраці. Діалог, за словами М. М. Заброцького: «...активність, контактність, висока ефективність спілкування, педагогічний оптимізм, спираючись на позитивний потенціал особистості» [25, с. 76].

Таким чином, педагогічне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктних відносинах, на думку Л. Д. Столяренко, проявляється в співпраці, яка здійснюється в атмосфері творчості і сприяє гуманізації навчання [4, с. 493].

Монолог, монологічне мовлення – вид мовлення, зовсім або майже не пов'язаний з мовленням співрозмовника ні в змістовному, ні в структурному відношенні. А. А. Ухтомський охарактеризував монологічне спілкування так: «людина бачить навкруги себе не інших людей, а своїх двійників. Двійник – це нескінченне і нав'язливе повторення в навколишньому світі себе самого, своєї власної проекції, свого власного набридливого і абстрактного я» [1, с. 123].

Педагогічна професія провокує людину на монолог. Бажання пояснити, навчити, сформулювати, виховати, передати – постійно володіє педагогом. Діалог в навчанні, або учбовий діалог, – ця взаємодія між людьми в умовах учбової ситуації, що здійснюється у формі мовлення, в ході якого відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються відносини між ними.

Оптимальним педагогічним спілкуванням є таке спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру учбової діяльності, для правильного формування особистості, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в колективі і дозволяє максимально використовувати в учбовому процесі особистісні особливості викладача [2, с. 75].

Необхідно звернути увагу на те, що різні форми педагогічного спілкування по-різному впливають на мотивацію учнів (студентів). Монологічне спілкування більше направлене на передачу знань, та задоволення своїх власних потреб викладача (потреба, щоб людину вислухали, потреба щось передати, донести, навчити) – що може швидко втомлювати слухачів, вони можуть втрачати інтерес до навчання. Діалогічне педагогічне спілкування робить спілкування більш творчим, взаєморозвиваючим, цікавим, дає змогу тим, хто навчається активно діяти і висловлювати свої думки, хоча з точки зору передачі матеріалу, такий вид спілкування може вплинути на обсяги опрацьованого матеріалу.

Форма педагогічного спілкування впливає на мотивацію, вона може як підвищувати так і знижувати її рівень. Мотивація до навчання є одним з основних чинників, що впливають на процес навчання. Мотивація – це сукупність спонукальних чинників, що визначають активність особистості; до них відносяться мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини [3, с. 220].

П. М. Якобсон зазначав: «Коли люди спілкуються один з одним, то перш за все виникає питання про мотиви, стимули, які штовхають їх на такий контакт з іншими людьми» [5, с. 12].

Розуміючи мотиви, які спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз і актуалізація мотивів мають важливе значення для керівництва діяльністю.

Отже, мотивація до навчання є одним з найважливіших факторів успішного навчання тих, хто вчиться. Неабияку роль у формуванні мотивації до навчання відіграють форми педагогічного спілкування, які обирає викладач (діалог, монолог). Обидві форми мають як позитивні так і негативні якості, але найоптимальнішим варіантом педагогічного спілкування, на нашу думку, буде поєднання цих двох форм, з переважанням діалогічної форми педагогічного спілкування.

Отже, можна сказати, що багато в чому рівень мотивації студентів до навчання залежить від викладача та правильного розуміння ним мети навчання, правильного використання методів навчання, застосування тих форм педагогічного спілкування при яких, рівень мотивації студентів до навчання досягав би найвищих позначок.

Хоча не можна повністю відмовлятися від монологічної форми. Вона вже існує і на певному етапі розвитку особистості та при викладанні (наприклад лекції) потрібна не менш ніж діалог, тому доцільніше використовувати їх сумісно не застосовуючи ту чи іншу окремо, тоді це буде плідне педагогічне спілкування, спрямоване на співпрацю та взаєморозвиток.

Список використаних джерел:

1. Битянова М. Ситуация общения // Еженедельник «Школьный психолог» № 17, 2001.
2. Заброцький М.М. Педагогічна психологія : Курс лекцій. – К. : МАУП, 2000. – 100 с.
3. Орлов Ю.М., Творогова И.Д. Шкуркин В.И. Стимулирование побуждения к учению. – М., 1998 – 119 с.
4. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология Ростов н/Д., «Феникс», 2004 – 544 с.
5. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., 1969 – 317 с.

Давидченко І.Д.

викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ФОЛЬКЛОРИЗМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Метою статті є розглядання фольклоризму як засобу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Фольклоризм (від англ. folk-lore – народна мудрість, народне знання) – наявність фольклорних елементів у літературному творі. Усна народна творчість або – складова художньої культури народу, його неписана словесність. За своїм змістом і характером поширення та функціонування усна народна творчість тісно пов'язана з різними ділянками побуту, є складовою народної традиційно-побутової культури [5]. Фольклоризм проявляється на різних функціональних зрізах: через сюжетне запозичення, введення у текст окремих фольклорних мотивів чи образів, символічне переосмислення фольклорних міфологічних першоелементів. Виділяють такі основні етапи освоєння літературою фольклору: стилізацію, психологічну інтерпретацію фольклорних мотивів, переосмислення народної міфології. У контексті розвитку світової літератури простежується певна закономірність домінування в різні епохи того чи іншого типу фольклоризму.

Термін «фольклоризм» запропонував французький фольклорист ХІХ ст. Поль Себійо для означення різноманітних занять і захоплень фольклором (у житті, мистецтві тощо). В. Гусев у словнику наукової та народної термінології

«Східнослов'янський фольклор» зауважує, що особливого поширення в світовій науці термін набув з середини 1960-х років переважно для позначення «вторинних», «неавтентичних» фольклорних явищ (відтворення фольклору на сцені, в художній самодіяльності, фольклорні фестивалі тощо). В науці встановився диференційований підхід до фольклоризму: розрізняються «комерційні» форми фольклоризму (як елемент «індустрії туризму») та «продуктивні» форми фольклоризму як органічний процес адаптації, трансформації і репродукції фольклору в суспільному побуті, культурі та мистецтві [1, с. 406–407].

Уснопоетичне художнє слово супроводжувало людину з її першопочатків, з часів виникнення мови. Воно увійшло в життя і побут як один із засобів задоволення притаманної людині потреби у прекрасному і як органічний компонент її вірувань та світоглядних уявлень. За своїм походженням воно таке ж давнє, як і примітивні наскельні малюнки первісної людини чи предмети побуту з різноманітними орнаментальними прикрасами.

Регулярні записи творів усної словесності почалися лише у XVIII–XIX ст. Тому багато архаїчних верств фольклорної традиції втрачено. Але збережений матеріал, що записаний пізніше, багатий численними змістовими, образними елементами глибокої давнини. У різних жанрах фольклору, особливо обрядового, казкового, дослідники простежують відгомін побутово-звичаєвих відносин родового ладу, історичних подій. Найбільшою мірою твори фольклору відображають важливі події, характерні аспекти, явища суспільно-політичного і соціального буття, побуту народу, його переживання, настрої, сподівання саме того часу, коли ці твори збиралися, записувалися з живого народного побутування [4].

Для фольклору властиві усна форма поширення і передача між людьми способом безпосередньої комунікації. Його функціонування пов'язане з обрядами, звичаями, трудовими заняттями, дозвіллям, він існує як вираз естетичної потреби і певних переживань та настроїв. У цьому процесі відбувається і власне творення фольклору. Воно бере початок від певних творчо обдарованих індивідуальностей, імена яких втрачені у минулому. Тільки в деяких випадках народні легенди чи писані джерела зберегли прізвища авторів поодиноких пісень. Однією з характерних ознак фольклору є анонімність, тобто втрата авторства в процесі побутування, що водночас є і процесом колективного творення – додавання «до чужого прекрасного свого кращого».

Варіантність як одна з головних ознак фольклору стосується всіх його родів і видів: віршових, поетичних і прозових, оповідних. Багатоваріантність фольклорних творів зумовлена і такою специфічною рисою народнопоетичної творчості, як імпровізаційність, тобто співтворчість у процесі виконання. Співаючи чи розповідаючи фольклорний твір, виконавець не просто повторює готовий текст, поетичні форми, а нерідко пристосовує їх до певної ситуації, події, додає своє – імпровізує.

Ще однією специфічною особливістю фольклору як засобу формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є його усність – усна форма творення, побутування, синхронна і діахронна передача, тобто поширення творів фольклору в певний час і його різночасова передача від покоління до покоління. Визначну роль при цьому відіграє пам'ять. Саме в пам'яті носіїв фольклору, його індивідуальних і колективних виконавців фіксується весь багатоплановий обсяг фольклорної інформації, її сюжети, тексти, форми.

Отже, характерними особливостями усної народної творчості, що відрізняють її від інших ділянок народної культури і, зокрема, від такої спорідненої з нею сфери художньої словесності, як література, є усність і значимість пам'яті у творенні, побутуванні й передачі фольклорних творів, колективний характер народної творчості, а отже, й невизначеність індивідуального авторства – анонімність,

пов'язаність побутування і розвитку з певними народними традиціями, ustalеними стереотипами, естетичними нормами, формами тобто традиційність у поєднанні з поповненням у процесі виконання додатковими елементами – імпровізаційність, чим у свою чергу зумовлюється і така специфічна риса, як різноманітність текстів, мелодій більшості фольклорних творів – їх варіантність.

Залежно від розмаїття змісту і формальних ознак багатогранний і багатоплановий національний фольклорний масив класифікується за типами, родами, видами. Фольклор складається з двох великих підрозділів: поетичного (віршового), що найяскравіше виражений у пісенності, прозового, що об'єднує різні оповідні види художньої народної творчості: казки, легенди, перекази, усні оповідання, анекдоти.

Взаємодія фольклору та літератури – «це процес закономірний, але далеко не однотипний, – стверджує У. Далгат, – він має індивідуально-неповторний та історично послідовний розвиток» [2].

О. І. Дей, О. І. Зілинський, Р. Ф. Кирчів, Н. С. Шумада у праці «Український фольклор у слов'янських літературах» вирізняють три головні форми фольклорно-літературних зв'язків, які стосуються аспекту фольклоризму літератури (тобто процесу розвитку і художнього збагачення індивідуальної професійної словесної творчості на основі народної, колективної):

- ✓ засвоєння літературою своїх національних народнопоетичних надбань;
- ✓ використання фольклорних джерел сусіднього, спорідненого походженням, історією і мовою народу;
- ✓ опрацювання інтернаціональних фольклорних сюжетів та мотивів.

Автори стверджують, що друга із зазначених форм фольклорно-літературних взаємин знайшла у слов'янському світі найбагатший і найяскравіший прояв у зв'язках слов'янських літератур з українським фольклором. Зокрема, вони розглядають зв'язки українського фольклору з російською, польською, чеською, болгарською, білоруською літературами [3, с. 59–60].

Отже, фольклоризм можна розглядати як засіб формування лінгвокультуро-рологічної компетентності майбутні вихователів дошкільних навчальних закладів. Під «фольклоризмом» розуміємо всі варіанти впливу фольклору на літературний текст, вживаємо цей термін у найширшому значенні. Це може бути як свідоме використання народної поезики, стилістики, символіки, фольклорних мотивів, сюжетів у літературних творах, так і неусвідомлене автором наповнення тексту фольклорними елементами; як пряме цитування фольклорних творів, так і їхнє переосмислення; фольклорні ремінісценції, асоціації тощо.

Список використаних джерел:

1. Восточнославянский фольклор : Слов. науч. и нар. терминологии / Редкол. : К.П. Кабашников (отв. ред.) и др. – Мн., 1993.
2. Далгат У.Б. Литература и фольклор : теоретические аспекты / У.Б. Далгат. – М., 1981.
3. Український фольклор у слов'янських літературах : доповіді радянської делегації, V міжнародний з'їзд славістів. Дей О.І., Зілинський О.І., Кирчів Р.Ф., Шумада Н.С. – Київ, 1963.
4. Кутковець С.Б. Організація фольклорно-пошукової роботи / С.Б. Кутковець. – Початкова школа. – № 6. – 1996. – С. 24.
5. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. – К., 1997.

Калачинська О.С., Дорохіна А.О.

студентки;

Науковий керівник: **Січко І.О.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Вимога враховувати індивідуальні особливості учнів у процесі навчання - давня традиція. Необхідність цього очевидна, адже учні за різними показниками значною мірою відрізняються один від одного. Ця вимога знаходить відображення в педагогічній теорії під назвою диференційованого підходу.

Диференційований підхід до школярів – дуже важливий принцип навчання та виховання. Його реалізація передбачає часткову, тимчасову зміну найближчих завдань і окремих сторін змісту навчально-виховної роботи, постійне варіювання її методів та організаційних форм із врахуванням загального і особливого в особистості кожного учня. Диференційований підхід в навчальному процесі означає дієву увагу до школяра, його творчої індивідуальності в умовах класно-урочної системи навчання за обов'язковими навчальними програмами, передбачає розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання і розвитку кожного учня [1, с. 5–6].

Засновником теоретичного обґрунтування індивідуального і диференційованого навчання можна вважати великого педагога минулого – К. Д. Ушинського. Він довів теоретично і практично, що головна умова якісного навчання – це врахування вікових і інших особливостей учнів, їх індивідуальності. К. Д. Ушинський перший серед учених-практиків довів, що діти за своєю природою «...занадто індивідуальні». Відома його думка про те, що, якщо педагогіка хоче виховати людину за всіма правилами, то вона повинна передусім вивчити її з усіх поглядів.

Більшість авторів (і теоретиків, і практиків) вважає, що при організації диференційованих форм роботи з учнями на уроках необхідно враховувати індивідуальні особливості мислительної діяльності, які виявляються у рівні науковості чи здатності до засвоєння знань. У цьому випадку клас ділиться на здібних, середніх за здібностями і тих, які мають труднощі у засвоєнні знань [4, с. 33–34].

Деякі автори вважають, що при здійсненні диференційованого підходу до школярів в процесі навчання необхідно насамперед враховувати рівень підготовленості, якість знань учнів (їх повноту, системність, наявність чи відсутність прогалин) [5, с. 46]. Г. С. Костюк зазначає: «У шкільній практиці найбільш поширений диференційований підхід, який ґрунтується на врахуванні типових особливостей учнів» [6, с. 72].

Мета статті – дослідження особливостей використання диференційованого підходу у навчанні молодших школярів на уроках природознавства.

Термін «диференціація» передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів у формі, коли вони групуються за якимись ознаками: віковими, статевими, національними, професійними, за інтересами, метою і т. ін. [1, с. 7].

Широко вживаним є поняття «диференційований підхід». Це особливий підхід до різних груп учнів, що лежить в основі організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами і засобами [2, с. 11]. У сучасній школі інтерес становить диференційоване навчання як метод. Суть його полягає

у всебічному розвитку творчих сил кожного учня, розширення його інтересів, кругозору, розвитку пізнавального інтересу [3, с. 175].

Диференційоване навчання слід розуміти як таку організаційну систему, в якій навчальні групи, класи формуються за певними загальними ознаками, і, відповідно, навчання проводиться за різноманітними програмами, темами, планами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей; забезпеченням оптимальних результатів учнів і розвитку їхніх інтелектуальних якостей.

Уроки природознавства відрізняються від уроків з інших предметів не тільки змістом навчального матеріалу, а й характерними для цього предмета методами і прийомами: організацією спостережень за об'єктами та явищами природи, використанням приладів для проведення дослідів, практичних робіт, використанням краєзнавчого матеріалу, географічних карт. Диференційований підхід до учнів здійснюється в основному на уроці. В процесі розв'язання учбових задач реалізація диференційованого підходу полягає у використанні таких методів і прийомів роботи, які забезпечують учням усіх типів міцне оволодіння знаннями. Найчастіше на уроці природознавства використовуються методи усного викладу знань: розповідь, пояснення та ін. При використанні цих методів диференційований підхід здійснюється шляхом спеціальної роботи з підбору матеріалу. Він повинен бути різноплановим і багаторівневим. У розповіді учителя повинен міститися й такий матеріал, який може задовольнити потребу у пізнанні нового і пізнавальні інтереси учнів, який дав би змогу зрозуміти сутність засвоєваних понять учнями з невисокою наукованістю.

Оскільки найуживанішим типом уроку є комбінований, який відтворює цілісний навчальний процес в усіх його ланцюгах, розглянемо особливості організації і керування навчальним процесом в умовах диференційованого навчання на уроках природознавства. Диференційований підхід при навчанні молодших школярів реалізувався через систему завдань різного характеру та рівня складності.

Способи диференціації можуть бути різні, і вона може здійснюватися на будь-якому етапі уроку.

Наприклад, такий етап уроку, як домашнє завдання. Розпочати його доцільно з фронтальної перевірки наявності домашнього завдання в усіх учнів.

Перевірка якості виконання домашнього завдання проводиться не завжди, але якщо завдання досить складне, то доцільно організувати диференційовану перевірку якості виконання завдання [6, с. 76]. Як приклад можна роздати 2–4 учням по 1 картці для індивідуальної роботи. Один учень працює з карткою за завданням. Також проводиться фронтальне опитування (3–4 учні). Виходить мінімум 6 опитаних учнів.

Ще один етап уроку – первинна перевірка розуміння нового матеріалу. Цей етап уроку проводиться фронтально. Диференційований підхід до учнів різних типологічних груп полягає в «адресності» запитань різного типу в умовах фронтальної роботи. Ось, наприклад, орієнтовна модель диференційованих завдань до теми «Тварини лісу. (1 клас)». На початку уроку вчитель робить на дошці запис першої частини і коди.

1 – рослиноїдні; 2 – хижі; 3 – всеїдні.

Питання

- До якої групи належать тварини?

Відповідь записати кодами.

1 – заєць; 2 – ведмідь; 3 – лось; 4 – ластівка; 5 – борсук; 6 – колорадський жук; 7 – миша; 8 – змія; 9 – горобець;

Відповіді: 1, 3, 1, 2, 3, 1, 1, 2, 3

Етап закріплення, узагальнення та систематизація знань: основний метод роботи на цьому етапі уроку – метод керованої самостійної роботи.

Етап первинного закріплення знань починається з фронтальної роботи: вчитель дає зразок виконання завдання за темою уроку, викликає до дошки учнів, які під керівництвом вчителя виконують завдання за зразком.

Наприклад, картка по темі «Дерева, куші, трав'янисті рослини взимку.

(1 клас)». Діти розглядають схематичні малюнки рослин, порівнюють їх й відповідають, що в них спільного і чим вони відрізняються.

Реалізація диференційованого підходу із урахуванням відмічених особливостей учбової діяльності сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Одним з найважливіших шляхів подальшої розробки проблеми диференційованого підходу в процесі навчання є виділення і опис типів школярів, які характеризують певні групи учнів у кожному класі відповідно з їхніми віковими та індивідуальними особливостями.

Список використаних джерел:

1. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання і навчання // Дошк. вих., 2009. № 10. – С. 5–7.
2. Мамаєва Т.М. Робота над лексичним значенням слова // Початкове навчання та виховання. – 2009. – № 31. – С. 11–13.
3. Садохін О.П. Концепції сучасного природознавства / А.П. Садохін. – 2-е вид. – М. : ЮНІТИ-ДАНА, 2010. – С. 186.
4. Байбара Т.М. Диференційовані завдання на уроках природознавства // Поч. шк. – 2008. – № 11. – С. 33–36.
5. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання // Рід. шк. – 2005. – № 9. – С. 44–48.
6. Кубрак В.І., Дроб'язко П.І. Диференційоване навчання в початкових класах // Пед. і псих., 2010. – № 3. – С. 71–76.

Козакевич Н.С.

студент,

Науковий керівник: **Мачинська Н.І.**

доктор педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет

імені Івана Франка

САМОСТІЙНА РОБОТА – ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У кожному суспільстві наріжним каменем фундаменту є питання освіти і виховання підрастаючого покоління. Реформування освіти передбачає вироблення в учня розуміння необхідності та вміння навчатися упродовж усього життя. Навчити дитину самостійно здобувати знання і застосовувати їх у різноманітній та цікавій для неї діяльності – це першочергове завдання вчителя початкових класів [1, с. 51].

Для сучасного освітнього простору актуальною є проблема розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів. Саме від того, наскільки сформовано навички самоосвітньої пізнавальної діяльності дитини, залежить успішне навчання протягом життя, опанування професії у майбутньому, уміння адаптуватися в сучасних умовах до дорослого життя.

Самостійність – це насамперед свідоме мотивування дій та їх обґрунтованість, не піддавання чужим впливам, прагнення і здатність чинити відповідно до своїх особистих переконань [3, с. 27].

Самостійна робота – це вища форма навчальної діяльності учня, що є формою самоосвіти.

Актуальність проблеми формування пізнавальної активності школярів за допомогою використання різних видів самостійних робіт безперечно, оскільки знання, уміння, переконання, духовність не можна передати від вчителя до учня, вдаючись тільки до слів. Цей процес включає в себе знайомство, сприйняття, самостійну переробку, усвідомлення та прийняття цих умінь і понять. Дана проблема актуальна для сучасної школи, тому що вона ще не достатньо розроблена, не вивчена до кінця.

Проблемі організації самостійного навчання на різних рівнях присвячено досить багато педагогічних досліджень, як в нашій державі, так і за кордоном.

Ця проблема не є новою в дидактиці і психології.

У психолого – педагогічній літературі висвітлюється сутність поняття самостійної роботи (Алексюк А. М., Дайрі Н. Г., Єсіпов Б. П., Козаков В. А., Підкасистий П. І.), в свій час Ушинський К. Д. та Кантерев П. О. вказували на значення самостійної роботи у розвитку школярів.

Проблема визначення ознак самостійної роботи розглядається Голантом Є. Я., Дайрі Н. Г. та іншими.

Організаційно – педагогічні умови самостійної пізнавальної діяльності учнів привернули увагу Бабанського Ю. Б., Олійника П. М., Рибальського В. І., Ярмаченка М. Д.

Питання педагогічного керівництва самостійною роботою розглядають Буряк В. К., Новикова А. Є., Жарова Л. В., Шаталова В. Ф., Задорожна Л. В. та інші.

Самостійна навчальна робота учнів – це сфера їхньої особистісної самореалізації, прояв творчого потенціалу. Разом з тим у процесі цілеспрямованої самостійної роботи формуються основні школяра як особистості – почуття громадського обов'язку, свідомість особистості, відповідальність [4, с. 65-66].

За І. В. Зайченком, самостійна робота – це такий засіб навчання, який:

- у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та завданням;
- формує в учнів на кожному етапі їх руху від незнання до знань необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- сприяє виробленню в учнів психологічної готовності до самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватися в потоці наукової та суспільної інформації;
- є найважливішим знаряддям педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю учня в процесі навчання.

Будь-яка самостійна робота повинна починатися з усвідомлення учнем мети та способів дії. Від цього в значній мірі залежить ефективність всієї роботи. Спостереження за практикою організації самостійної роботи та аналіз результатів виконання учнями значної кількості таких робіт дозволяє виділити деякі недоліки в їх організації:

- відсутність системи в організації робіт, вони випадкові і за змістом, і за кількістю, і за формою;
- рівень пропонованої самостійності не відповідає навчальним можливостям учня; слабо виражений індивідуальний підхід у доборі завдань;
- самостійні роботи одноманітні, їх тривалість не є оптимальною для даного класу.

У педагогічній літературі розглядаються різні види самостійних робіт, що спонукають до самостійної діяльності учнів, які співвідносяться з рівнями готовності, зокрема:

- інформативно-пояснювальні, що використовуються для поповнення, набуття та закріплення знань на основі поданої вчителем інформації;

- інформативно – евристичні – пов'язані з виконанням системи вправ, з динамікою від простіших до складніших, розвитку способів раціональної пізнавальної діяльності;

- творчо-розвивальні, проблемно-пошукові – спрямовані на розвиток творчого пошуку нових знань та способів дій [5, с. 29–30].

На кожному уроці можуть бути самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі, навчальні.

За формою організації самостійні роботи можна поділити на індивідуальні, фронтальні та групові.

Самостійна робота на уроці – органічна частина навчального процесу. Тому методика її проведення визначається специфічними особливостями кожного предмета, змістом теми, рівнем підготовленості учнів.

Плануючи самостійну роботу, вчитель має:

- 1) визначити її місце у структурі уроку;
- 2) знати вимоги до учнів на даному рівні оволодіння матеріалом;
- 3) передбачити труднощі, які можуть виникнути під час роботи у різних групах дітей;
- 4) правильно визначити зміст і обсяг завдань; форму їх подачі; тривалість самостійної роботи;

- 5) дібрати потрібний дидактичний матеріал;

- 6) знайти раціональний спосіб перевірки роботи [6, с. 13].

Форму самостійних завдань бажано урізноманітнювати, щоб працювали різні види сприймання і пам'яті: зорова, слухова, моторна. Не варто перевантажувати якийсь один вид сприймання. (Ця вимога стосується не тільки організації самостійної роботи, а й усього процесу навчання).

Ефективність самостійної роботи школярів може зрости, якщо:

- педагогічно доцільно визначена мета;
- окреслені шляхи та способи вирішення;
- раціонально розподілений час виконання;
- спрогнозовані результати;
- забезпечена перевірка виконаних завдань;
- здійснені аналіз та оцінка результатів.

Таким чином, одним з важливих аспектів і ефективних засобів активізації самостійної пізнавальної діяльності школярів є організація самостійної роботи учнів.

Сьогодні нашим дітям потрібно бути самостійними, вміти використовувати свої знання, досвід, самостійно приймати рішення. Але також треба пам'ятати, що самостійна робота – не самоціль, а один із засобів покращення всієї навчально-виховної роботи.

Список використаних джерел:

1. Бойченко С. Організація самостійної роботи учнів на уроках у початковій школі // Початкова школа, 2004. – № 1. – С. 51–53.
2. Бухлова Н. Навчаємо вчитися. Діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів // Бібліотека «Шкільного світу», 2006. – 126 с.
3. Єсіпов Б.П. Самостійна робота учнів у процесі навчання / Б.П. Єсіпов // Матеріали педагогічних досліджень. – М., 1961. – Вип. 115.
4. Калашин В.Ф. Розвиток творчості учнів : Метод. посібник // Калашин В.Ф., Гоменюк Д.Ф. – К., 2008. – 117 с.

5. Ковальчук О. Розвиток самостійності // Початкова освіта, 2013. – № 37. – С. 26–29.

6. Освіта в Україні, Нормативна база. – К. : КНТ, АТІКА, 2004. – 492 с.

7. Трубочова С. Роль методів самостійного набуття знань в організації пізнавальної діяльності учнів // Рідна школа, 2001. – № 1. – С. 39–42.

Максак І.В.

викладач,

*Чернігівський національний педагогічний університет
імені Т.Г. Шевченка*

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ

Ефективність процесу навчання молодших школярів англомовних рецептивних видів мовленнєвої діяльності із соціокультурним компонентом залежить від низки педагогічних умов.

Беручи до уваги предмет нашого дослідження, комплекс педагогічних умов передбачає реалізацію компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, культурологічного, інтегративного до процесу навчання; стимулювання творчої пізнавальної діяльності молодших школярів; створення ситуацій успіху шляхом залучення відповідних засобів навчання; науково-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу під час формування соціокультурної компетентності; створення моделі навчання учнів молодшого шкільного віку англомовного слухання і читання текстів соціокультурного характеру із комплексним оволодінням ними складниками соціокультурної компетентності; створення сприятливого англомовного інтерактивного культурного навчального середовища; використання доцільно відібраного лінгвосоціокультурного навчального матеріалу; реалізацію полісенсорного підходу під час навчання дітей молодшого шкільного віку читати і слухати англомовні тексти із соціокультурним потенціалом, що знаходить своє відображення у застосуванні відповідних технологій навчання; моделювання реальних іншомовних комунікативних ситуацій, спрямованих на міжкультурну комунікацію з носіями мови у типових сферах спілкування; урахування дидактичних і методичних принципів, що обумовлюють мотиваційний змістовий і процесуальний компоненти навчального процесу.

Проблема визначення методичних принципів навчання іноземних мов і культур жваво дискутується як у вітчизняних, так і у зарубіжних фахових виданнях, проте її науковий потенціал не можна вважати дослідженим повністю. Тому метою цієї наукової розвідки є виокремлення методичних принципів навчання англомовних рецептивних видів мовленнєвої діяльності із соціокультурним компонентом. Систематичне й цілеспрямоване впровадження цих принципів у практику формування соціокультурної компетенції в процесі оволодіння англомовним спілкуванням має сприяти поєднанню мовної обізнаності з практичним володінням мовленнєвою діяльністю у відповідних ситуаціях спілкування.

Під методичними принципами ми розуміємо вихідні положення, що «у своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складників (цілей, завдань, засобів, організаційних форм) зокрема» [1, с. 110].

В аспекті нашого дослідження пріоритетними виступають принцип комунікативності, принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, принцип урахування рідної мови і культури.

Принцип комунікативності передбачає відтворення у навчальному процесі основних характеристик реального процесу комунікації. У рамках цієї розвідки реалізація принципу комунікативності має на меті відтворення у процесі формування соціокультурної компетентності під час навчання аудіювання і читання основних характеристик, властивих опосередкованому спілкуванню. На нашу думку, методичній інтерпретації підлягають такі характеристики опосередкованої комунікації, як вмотивованість (забезпечується відбором текстів, зміст яких відповідає інтересам учнів початкової школи щодо соціокультурної тематики); ситуативність (визначається типом поставленої комунікативної задачі, метою аудіювання і читання, можливою сферою використання отриманої соціокультурної інформації); активність (передбачає внутрішню активність учнів, спрямовану на отриману інформацію, а також створення умов для активної реакції на отриману інформацію) та цілеспрямованість (полягає у прагматичності опосередкованого спілкування, що проявляється у забезпеченні учнем комунікативної потреби у новій та актуальній соціокультурній інформації).

Згідно з принципом інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови відбувається комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності та їх структурними компонентами. Так, наприклад, опанування лексикую із соціокультурним потенціалом здійснюється під час англійського аудіювання/читання, а розвиток уміння виділяти головну чи другорядну соціокультурну інформацію або прогнозувати розвиток подій за заголовком тексту, що сприймається, можливе і в аудіюванні, і в читанні. У нашому дослідженні згаданий вище принцип відображає, з одного боку, тісну взаємодію лексичного, граматичного, соціокультурного аспектів у процесі навчання англійської мови і культури та збереження комплексного підходу у формуванні умінь мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, і письма, а з іншого боку – враховується специфіка кожного аспекту мови і виду мовленнєвої діяльності. Варто зазначити, що основу такого навчання складають тексти соціокультурного характеру, що сприяють формуванню і удосконаленню мовних навичок та розвитку і закріпленню мовленнєвих умінь. Тексти можна сприймати на слух і читати, переказувати і обговорювати, висловлюючи свою думку в усній і письмовій формах, виконувати проектні і творчі завдання на соціокультурну тематику.

Реалізація принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови у навчально-виховному процесі передбачає урахування: специфіки кожного окремого аспекту мови чи виду мовленнєвої діяльності; комплексного оволодіння видами мовленнєвої діяльності; інтегрованого характеру навчання видів мовленнєвої діяльності та їх структурних компонентів.

Принцип урахування рідної мови і культури у процесі формування соціокультурної компетенції у рецептивних видах мовленнєвої діяльності ґрунтується на концепції діалогу культур, що передбачає взаємодію, як мінімум двох різних культур у процесі підготовки до міжкультурного спілкування. Вказаний принци реалізується у двох напрямках. По-перше, ми вважаємо за необхідне враховувати рідну культуру учнів під час визначення труднощів, що можуть виникнути у них у процесі читання чи аудіювання автентичних англійських текстів. По-друге, реалізація зазначеного принципу передбачає співставлення учнями іншомовної (англійської) культури з рідною (україномовною), оскільки саме під час порівняльного вивчення культур виявляються суттєві особливості іншомовної культури.

На наш погляд, компаративний аналіз двох культур активізує наявні в учнів знання, досвід, асоціації, що полегшує засвоєння та запам'ятовування нової

інформації. Крім того, опора на рідну культуру у процесі формування соціокультурної компетенції сприяє усвідомленню учнями не лише специфіки світосприйняття носіїв іноземної мови, але й особливостей суспільної свідомості власного народу.

Таким чином, ми визначили і проаналізували низку методичних принципів, які мають бути враховані у процесі навчання учнів молодшого шкільного віку англomовного аудіювання і читання із соціокультурним компонентом.

Подальші наукові розвідки ми плануємо здійснювати у напрямку виокремлення й обґрунтування методів формування англomовної соціокультурної компетентності у рецептивних видах мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел:

1. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

Матвієнко К.М., Микульшина Т.В.

студентки;

Науковий керівник: **Січко І.О.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

СПІЛКУВАННЯ З ПРИРОДОЮ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Катастрофічний стан навколишнього середовища, що нині вже істотно визначає здоров'я людей, тривалість їх життя, саму можливість стабільного існування, спонукає до дослідження та роздумів усіх небайдужих людей. До проблеми природокористування звертаються політичні діячі, письменники, економісти, соціологи та ін. Власне, стає зрозумілим, що сфера природокористування повинна служити об'єктом пильної уваги кожного з землян. Лише за такої умови можна вивільнити раціональні, гуманістичні принципи, які сприяють розв'язку екологічних проблем.

Наразі, важливо щоб всі – дорослі і діти – стали на шлях співробітництва з природою. Тому одним із основних завдань у сучасній школі є виховання підростаючого покоління. Велику роль тут повинна відігравати початкова школа, яку можна розглядати як першу сходинку збагачення людини знаннями про природне і соціальне оточення, знайомство її з загальною, цілісною картиною світу і формування науково-обґрунтованого, морального і естетичного ставлення до нього.

У вирішенні цих завдань першорядну роль повинна відігравати екологічна освіта та екологічне виховання. Від успішності здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить майбутній стан природного середовища [7, с. 23].

Великий внесок в розвиток «матеріалістичного» виховання, тобто виховання на лоні природи, зробив видатний педагог Ян Амос Коменський. Через всі його педагогічні твори і, зокрема, через його головну працю «Велика дидактика»,

проходить думка про те, що «правильне виховання у всьому повинне узгоджуватись з природою». Принцип природовідповідності у вихованні, починаючи від Коменського, неодноразово зустрічається в педагогічних системах XVI–XIX ст., причому кожен з великих теоретиків (Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, А.-Ф. Дістервег та ін.) розуміють цей принцип по-різному. Коменський вважав, що людина, як частина природи підкоряється її найголовнішим законам, які діють як у світі рослин і тварин, так і у відносинах з людиною. Він вказував, що «...чіткий порядок школи треба запозичити у природи» [8, с. 324].

Мета статті – дослідження особливостей спілкування з природою молодших школярів, як засобу їх екологічної освіти.

Розпочинаючи цю роботу з 1 класу, треба прагнути викликати в дітей передусім допитливість, а згодом – стійкий інтерес до природи і на цьому ґрунті – відповідальне ставлення до всього живого. Справді, хоч якими захоплюючими й цікавими не були б розповідь учителя й матеріал навчальної книжки, навколишній світ в усій своїй красі і неповторності відкриється перед учнем тоді, коли він сприйматиме його безпосередньо. Педагогічних засобів, що сприяють активізації природничої й природоохоронної підготовки молодших школярів, існує чимало. Одним із найважливіших вважають «систематичне ознайомлення учнів з природою своєї місцевості, здійснюване неодмінно шляхом безпосередніх спостережень» [3, с. 39].

Вже в початковій школі учні мають усвідомити, що життя людини, її матеріальне й моральне благополуччя залежать від стану навколишнього середовища. Ці ідеї спілкування молодших школярів з природою можна втілювати в різний спосіб. Наприклад, під час екскурсій до лісу (парку, водойми), коли діти спостерігають за змінами як у живій, так і в неживій природі та за працею людей, перевіряють прикмети про зміну погоди, з'ясовують особливості пір року; на прогулянках, в ході яких виявляються ті рослини найближчого оточення, що потребують охорони (те ж саме і щодо тварин) або більш тривалих подорожей. Не бракує й доступних для молодшого шкільного віку видів практичної природоохоронної діяльності. Це догляд за шкільними квітниками та кімнатними рослинами в зеленому куточку класу, вирощування розсади овочевих культур чи квітів в умовах класного приміщення; робота на навчально-дослідній ділянці, озеленення школи; збирання насіння та плодів для пернатих; висаджуванні дерев і кущів на шкільному подвір'ї, за межами школи; прокладання екологічної стежини; регулярна підгодівля птахів узимку, розвішування шпаківень, дуплянок; допомога дорослим у підгодівлі лісових звірів [8, с. 58].

Широкий простір для екологічного виховання забезпечують й інші види природничих завдань: виготовлення гербаріїв дикорослих рослин, альбомів, книжок-розкладок про рослини й тварин, створення місцевої Червоної книги – «Книги тривоги», оформлення краєзнавчого куточка; виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу. При цьому слід пам'ятати, що всі види й форми спілкування з природою дають найбільший ефект тоді, коли їх застосовувати комплексно, не зводячи до буденного повторення вивченого на уроці з підручника. Їхня мета – «розширити, поглибити, систематизувати набуті знання, сформулювати в учнів уявлення про природу як джерело добра і краси, матеріального й морального благополуччя» [6, с. 17].

Уроки природознавства, читання, рідної мови покликані виховувати у школярів екологічну культуру та формувати навички природоохоронної діяльності. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини. Водночас вчителі не завжди використовують можливості навчальних занять для екологічного виховання, формування екологічної культури учнів, їхньої самостійності, ініціативи у природоохоронній діяльності. Значно кращі успіхи у навчанні досягаються там, де

процес навчання і виховання у процесі учбової діяльності будується на основі проблемно-пошукової діяльності молодших школярів.

Серцевиною проблемного уроку є взаємодія вчителя і учнів, коли між ними розвиваються діалогічні взаємостосунки під час вирішення екологічних проблем. При цьому є важливим не тільки вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, а й здатність організувати обговорення і розв'язання її разом з учнями [2, с. 153]. Основний зміст технології проблемного навчання має становити методика застосування проблемних ситуацій екологічної спрямованості на різних етапах уроку. Уроки природознавства, читання, образотворчого мистецтва у початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій екологічного спрямування. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: «Чому?», «Як?», «Звідки?». Вчитель разом з дітьми може розв'язувати проблемні ситуації всіма можливими шляхами: через організацію дослідницької діяльності шляхом спостереження екологічних проблем у природі, запропонованих учителем чи виявлених за результатами самостійного дослідження.

Основними формами природоохоронної роботи в структурі шкільного життя учнів можуть бути суспільно-корисна робота; шкільні екскурсії, туристичні походи, краєзнавчі експедиції; оформлення екологічних виставок на основі зібраних матеріалів, створення куточків і музеїв охорони природи у школах.

Цілеспрямованість процесу використання екологічно спрямованого матеріалу означає підпорядкування його меті уроку (навчальній, виховній, розвивальній). При цьому потрібно виходити із багатофункціональності екологічних відомостей, зумовленої специфікою їх змісту та різноплановим пізнавально-виховним навантаженням. Так, екологічно спрямований матеріал, залучений до уроку, може використовуватися для ілюстрації та конкретизації програмового матеріалу; актуалізації знань учнів, чуттєвого досвіду; збудження інтересу учнів до нової теми; перевірки міцності та усвідомленості знань та вмінь учнів; закріплення та поглиблення вивченого матеріалу; розвитку самостійності учнів; підвищення їх активності; зв'язку навчання з життям. У 1 класі основна роль у цьому процесі надається вчителю. Він добирає матеріал, сам його розповідає, зачитує цікаві відомості, показує ілюстрації. Чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня природоохоронна діяльність. Вчитель може доручати дітям 2-го та 3-го класів добирати матеріал до теми, що буде вивчатися, і виступати з короткими повідомленнями в класі.

Природоохоронний матеріал можна успішно використовувати на різних етапах уроку. Найчастіше це робиться в процесі викладу основного програмового матеріалу для конкретизації та ілюстрації окремих його положень. Перевіряючи домашнє завдання, теж можна спиратися на екологічно спрямований матеріал, завдяки чому цей етап уроку виконуватиме не лише контрольну, а й виховну функцію, стимулюючи цим самим увагу й активність учнів.

Наповнення змісту навчально-виховного процесу в початковій школі екологічно спрямованим матеріалом забезпечує не лише міцне й осмислене засвоєння знань і розширення кругозору учнів, а й сприяє формуванню їх елементарних морально-естетичних уявлень та розвитку екологічного світогляду.

Освіта і виховання – одне із актуальних завдань сьогодення і шляхи її вирішення слід шукати негайно. Настав час, коли природа потребує термінової охорони. Людина повинна стати її захисником. Міжпредметні зв'язки є дієвим фактором виховання у школярів екологічної культури. Досягнення певних результатів в цьому залежить від майстерності, творчості педагога, екологічна культура якого повинна служити прикладом для його маленьких вихованців.

Список використаних джерел:

1. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах. – К. : Освіта, 2001. – 424 с.
2. Біда О.А. Природознавство і сільськогосподарська праця : Методика викладання. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2000. – 400 с.
3. Жесткова Н.С. Возможные виды природоведческой информации в классной и внеклассной работе // Начальная школа. – 1987. – № 12. – 86 с.
4. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості // Початкова школа. – 2009. – № 10. – 103 с.
5. Бондаренко Г. Уроки мислення як засіб формування творчих здібностей молодших школярів // Поч. школа – 2009. – № 5 – 97 с.
6. Миронов Л.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.
7. Різник Л. Народні традиції ставлення до природи як метод екологічного виховання // Початкова школа. – 2008. – № 7. – 218 с.
8. Коменський Я.А. Велика дидактика // Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982, – 656 с.

Мусійовська О.Ф.

старший викладач,

Українська академія друкарства

ВАРІАТИВНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА В УМОВАХ КОМБІНОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Впровадження інноваційних технологій у навчання іноземних мов почалося вже давно і в більшості передбачає, що введення в навчальний процес нового технічного засобу, чи застосування нової методики позитивно вплине на рівень володіння мовою і підвищить мотивацію студентів до навчання. З появою комп'ютерів цей процес став ще більш інтенсивним, але одночасно і більш спонтанним. Технологія комбінованого навчання іноземних мов у технічному вищому навчальному закладі має свої особливості: від студента вимагається не тільки виконувати запропоновані викладачем завдання та тести, а й ставити перед собою особисті цілі в навчанні, визначати власні потреби та коло інтересів і брати участь у процесі оцінювання своїх успіхів з метою планування своєї роботи в межах конкретної програми. Для цього студент має бути достатньо підготованим до здійснення різних видів навчальної діяльності які набувають нових форм і змісту в умовах комбінованого навчання іноземних мов.

Метою даної статті є визначення типів навчальної діяльності студента в комбінованому навчанні.

Існують різні класифікації видів навчальної діяльності, залежно від застосовуваної методики і технології навчання та матеріалу, який вивчається, Ми спираємося на класифікацію видів навчальної діяльності розроблену Лорійяр [4] яка описала процес навчання іноземних мов як набір таких видів діяльності: словесної, інтерактивної, адаптивної, комунікативної та продуктивної.

Словесна навчальна діяльність реалізується через традиційні засоби навчання: лекції, друковані навчальні матеріали, матеріали на електронних подкасти та інші форми передачі інформації з Інтернету. При цьому завдання викладача полягає у тому, щоб самостійно чи опосередковано презентувати

студентам навчальний матеріал, роз'яснити проблемні моменти і акцентувати увагу студентів на ключові позиції, які вони мають сприйняти і засвоїти.

Інтерактивна навчальна діяльність на відміну від словесної має динамічний багатовекторний формат і тому вона передбачає більш активну роль студента та його інтенсивну взаємодію не тільки з суб'єктами, а й з об'єктами, які використовуються у процесі навчання. Інтерактивна форма навчання дає можливість студентові переглядати навчальний контент і вибирати той, який йому найбільш потрібний і зрозумілий, незалежно від формату його представлення. У цій ситуації викладач виконує роль консультанта і фасилітатора процесу навчання: він дає відповідь на запитання поставлені студентами і допомагає їм у розв'язанні проблемних завдань, підказуючи якими засобами чи джерелами можна скористатися і де їх знайти: в бібліотеці, в Інтернеті, в навчальному репозиторії і т.д. В умовах КН іноземних мов інтерактивна діяльність реалізується у вигляді діалогічного мовлення, парної роботи над навчальним матеріалом, пошуку в Інтернеті за гіперпосиланнями, під час опитування чи виконання завдань під наглядом викладача.

Адаптивна діяльність передбачає можливість для викладача моделювати процес навчання, підлаштовуючи його до рівня знань студента, чи кола його інтересів. Найбільш поширені форми адаптивної діяльності це практичні заняття і симуляції, рольові та тематичні ігри, де студенти мусять адаптувати свої знання, уміння і навички до конкретно означених ситуацій. На практичних заняттях з іноземної мови, беручи участь в усному діалогічному мовленні студент змушений адаптувати свій лексичний запас, вимову та інші аудіолінгвальні навички до рівня його співрозмовників, при потребі повторюючи повідомлення кілька разів, аж поки не буде досягнуто порозуміння. У письмовій комунікації студент виконує структуроване письмове завдання або перевіряє написаний текст на предмет граматичних помилок чи стилістичних огріхів. При екстенсивному читанні, особливо при опрацюванні фахових текстів, студент збагачує свій лексичний запас і рівень володіння граматичним матеріалом. Найбільш продуктивними видами роботи на занятті з іноземної мови є рольові та тематичні ігри і симуляції, які імітують реальні ситуації і змушують студента адаптуватися до запропонованої ролі і розвивати всі види комунікативних умінь і навичок.

Комунікативна діяльність, як правило, здійснюється разом з іншими видами навчальної діяльності і є основною при вивченні мови. Вона дає можливість студентові взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу через усне спілкування в парах чи групах, участь в обговореннях завдань та отриманих результатів, в он-лайн семінарах, форумах, чатах чи інших формах очної чи он-лайн комунікації. Власне весь процес вивчення іноземної мови спрямований на розвиток і вдосконалення навичок продуктивної комунікативної діяльності, як основної форми володіння мовою.

Продуктивна діяльність на думку Лоріяр є ключовим видом діяльності студента. Основним завданням студента є навчитися створювати роботу (усне чи письмове повідомлення, проект, матеріали для он-лайн комунікації т.д.) і представити її аудиторії. Викладач має можливість керувати роботою студента залежно від поставленої мети та наявного матеріально-технічного забезпечення: від індивідуальної презентації до спільного проекту, спрощуючи чи ускладнюючи завдання кожному учаснику групи. При цьому всі учасники навчального процесу можуть брати участь в обговоренні та оцінюванні виконаної роботи.

Завдяки можливості залучати до навчального процесу Інтернет та електронні засоби навчання, реалізація будь-якого одного чи кількох видів навчальної діяльності може відбуватися в різних режимах (синхронно/асинхронно), з різним інструментарієм та складом учасників навчального процесу. Це забезпечує викладачеві достатньо великий діапазон гнучкості при виборі методів, підходів та

засобів навчання. За наявності розробленої системи моніторингу активності студента викладач має можливість забезпечити індивідуалізацію, диференціацію та інтенсифікацію навчання і використовувати такі форми організації навчального процесу, які забезпечують студентам максимальну свободу дій.

За рахунок великої кількості і різноманітності матеріалу доступного для опрацювання, навчальна діяльність студента і викладача в умовах КН носить варіативний характер і кожен учасник навчального процесу виконує свої функції, які відповідають певним формам навчальної діяльності студента:

Таблиця 9

Функції учасників навчального процесу в комбінованому навчанні

Викладач	Студент	Тип діяльності студента
Реалізує диференційований підхід до організації навчального процесу у групах з різнорівневими знаннями студентів;	Здійснює усну та письмову мовнокомунікативну взаємодію з іншими учасниками навчального процесу: - монологічне та діалогічне мовлення; - усну, письмову або електронну презентацію опрацьованого матеріалу; - переписку через електронну пошту, повідомлення в чаті чи в Skype; - участь в усних обговореннях теми та дискусіях під час відео та веб-конференцій; - участь у блогах, форумах та спілкування у соціальних мережах;	комунікативна, продуктивна, словесна, адаптивна, інтерактивна
Визначає оптимальні форми та методи роботи над матеріалами різного ступеня складності;	Виконує поставлені завдання в групі або самостійно;	продуктивна, комунікативна, словесна, інтерактивна
Визначає необхідність інтенсифікації роботи над навчальним матеріалом і здійснює оптимізацію навчального контенту відповідно до поставлених цілей навчання;	Проводить пошук інформації в Інтернеті, здійснює аналіз та опрацювання отриманої інформації (реферування, усні повідомлення, створення презентацій);	аналітично-пошукова, адаптивна, продуктивна, словесна
Організовує контроль за навчальною діяльністю студентів та регулярну перевірку успішності засвоєння знань;	Виконує поточні тестові та підсумкові контрольні завдання, усно та письмово.	продуктивна, словесна
Забезпечує постійний зворотний зв'язок зі студентами.	Бере участь у створенні навчального контенту під керівництвом викладача (пошук інформації для лекцій, створення презентацій, словників, аудіо та відеоматеріалів, розробка та представлення навчальних проектів).	аналітично-пошукова, продуктивна, адаптивна, словесна, інтерактивна

Як видно з таблиці 1, комбіноване навчання передбачає велику кількість самостійної роботи студента над матеріалом, представленим у різних формах (друкованій, електронній, мультимедійній), періодичні очні зустрічі з викладачами та колективну роботу з іншими студентами. Це дає можливість викладачеві скористатися раніше набутим досвідом студента, залучити його до нетипової діяльності і таким чином підвищити його мотивацію до вивчення іноземної мови. Зміст і методи перевірки знань студентів залишаються такими ж

як і при традиційному навчанні: тести, контрольні роботи, заліки або іспити, хоч і мають форми комп'ютерного або он-лайн тестування на етапах проміжного контролю.

Таким чином, навчальна діяльність студента в умовах комбінованого навчання є більш продуктивною, ніж при інших формах організації навчального процесу і ґрунтується, в основному, на мовнокомунікативній взаємодії з іншими учасниками навчального процесу та самостійній творчо-пошуковій роботі, яка стимулюється не тільки викладачем, а й змістом та репозиторієм навчального курсу.

Список використаних джерел:

1. Джава Н.А. Дидактичні засади реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземних мов учнів старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н.А. Джава ; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
2. Коваль Т.І., Кочубей Н.П. Інтерактивні технології навчання іноземних мов / Т.І. Коваль, Н.П. Кочубей // Наукові Записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 7. – С. 160–163.
3. Микитенко Н. Теоретичні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : монографія / Н. Микитенко. – Тернопіль : ТНПУ, 2011. – 389 с.
4. D.M. Laurillard, *Rethinking University Teaching : A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*, 2nd edn. London:Routledge Farmer. – 2002.
5. Michael Williams, «A Technology-Based Model for Learning», *Journal on Systemics, Cybernetics, and Informatics*, vol. 2, no. 6. – 2005.

Овчарова І.А.

викладач;

Овчаренко Л.В.

викладач;

Каппе І.А.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасний етап розвитку суспільства висуває високі вимоги до особистості вчителя музичного мистецтва, його готовності до музично-педагогічної діяльності в процесі творчої взаємодії з учнями. У широкому фаховому комплексі підготовки вчителя музичного мистецтва особлива роль відводиться формуванню музичного виконавства як одного із важливіших факторів професійного становлення майбутнього спеціаліста.

Саме у вищому учбовому закладі відбувається становлення особистісної самоосвіти фахівця, формується культура спілкування, оволодіння тим, що необхідно для успіху у виконавській діяльності вчителя.

Сутність і закономірності феномену педагогічної майстерності висвітлюються у дослідженнях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Л. Лузіної, М. Никандрова, С. Сисоєвої. Проте, проблеми музично-виховної діяльності у сучасних дослідженнях розглядаються науковцями переважно в аспекті формування

вузькоспеціальних компетенцій вчителя і недостатньо узгоджуються з загально-педагогічною, психологічною, культурологічною складовими.

Метою даної роботи є вирішення актуальної проблеми пошуку ефективних шляхів організації виконавської майстерності студента-музиканта.

Особливості музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва полягають у тому, що для її успішного здійснення необхідно синтезувати педагогічний, музичний і загальнокультурний напрями як визначальні орієнтири музично-педагогічної освіти в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Заняття зі студентом – це творчий процес, це пробудження ініціативи, активного прагнення до творчої діяльності. Виконавська майстерність найбільшою мірою сприяє розкриттю особистості вчителя, одночасно формуючи духовний світ учнів. Вона передбачає професійну компетентність студента, наявність виконавської культури, багатство емоційного світу, оскільки без розвиненої здатності сприймати та співпереживати він не зможе впливати на сферу почуття учнів.

Щоб активізувати ставлення студента до музичного твору, активізувати його виконавську діяльність, на занятті потрібно створити атмосферу уяви виконання, самостійного пошуку тих чи інших засобів художньої виразності. Визначивши характер та настрій твору, що вивчається, необхідно відразу ж знайти звукові барви, пульс руху, елементарні нюанси, а також технічні засоби, що впливають із характеру пісні або п'єси та допомагають яскравіше розкрити їх образний зміст. Досвід та стаж викладача не повинні призводити до традиційної, раніше знайденої трактовки твору. Чим більший досвід має викладач, тим більше шляхів він бачить для розвитку особистості студента, його власного «прочитання» твору.

Для успішного здійснення виконавської діяльності необхідні артистичність, технічна досконалість та стабільність виконання творів. Сама театральна педагогіка покликана розкрити внутрішній потенціал педагога. Адже справжній педагог має володіти мистецтвом самовираження, професійною майстерністю, здатністю до перевтілення.

В оволодінні акторським впливом на аудиторію вирішальну роль відіграють природні задатки майбутнього вчителя та здатність удосконалювати свій таланти. Педагог повинен допомогти студенту навчитися добре триматися на сцені, націлити його на виконання творчої задачі.

Важливу роль у психологічній підготовці музикантів до концертних виступів грають їх слухові уявлення. Подумки «проспівуючи» фрагменти твору, уявляючи себе на концертній естраді, виконавець тренує свою здатність емоційно переживати та трактувати музику в умовах естрадного хвилювання. Музично-слухові уявлення не тільки забезпечують творче відношення до твору та допомагають вибрати виконавський варіант, а беруть участь у контролі над якістю виконання.

Концертне виконання – кінцевий етап роботи над музичним твором. Виступ на естраді (перед екзаменаційною комісією або перед публікою) потребує від студента не тільки впевненого, художнього виконання твору, але й артистичної поведінки на заході. Молодих виконавців необхідно готувати до виходу на сцену не тільки в професійно-виконавському плані, а і психологічному.

Педагог повинен допомогти студенту навчитися добре триматися на виступі, справлятися зі своїм хвилюванням, націлити його на виконання творчого завдання. На заняттях у класі важливо цілеспрямовано формувати стан психологічної готовності студента до публічних виступів. Розвиток здатності до фантазії, уявлення музиканта – ось шлях до справжнього артистизму. Бесіди про художній образ твору, порівняння з образами художньої літератури, спостереження за

різними сторонами життя стають підґрунтям розвитку артистичної фантазії студента.

Глядач не тільки слухає виконавця, але й дивиться на нього. Досвідчений виконавець осмислює те, що він передає, а обличчя виражає почуття, які його хвилюють. Студенту-початківцю гримаси на обличчі, напружена поза не дозволяють в повній мірі виразити зміст твору, що виконується.

Включення у навчальний план багатьох творчих факультетів дисципліни «сценічна майстерність», стало у нагоді всім студентам та викладачам учбових закладів. Вміння ненапружено триматися перед аудиторією, артистично декламувати, вміло користуватися мімікою та жестами, артистично рухатися під час співу сприяє можливості прийняття оригінальних рішень у проведенні практичних занять, позакласних заходів, дитячих ранків та інших заходів, необхідних для професійного становлення фахівця.

У процесі музично-виконавської діяльності у студента формуються естетичні, культурологічні, мистецтвознавчі знання, уміння аналізу й інтерпретації культурно-художніх явищ та навичок організації художньо-творчої і виховної діяльності.

Отже, формування виконавської майстерності є запорукою успішного виховання творчої особистості студента-музиканта. Постійне здобуття нової музично-виконавської інформації, творчий пошук, розв'язання проблемних ситуацій призводить до можливості прийняття нестандартних інтерпретаційних рішень, до успішного виконання твору.

Список використаних джерел:

1. Абдулін Є.Б. Методологія педагогіки музичної освіти. Навчальний посібник / Є.Б. Абдулін. Вид. 3-є – М. : Академія, 2010. – 200 с.
2. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутнього вчителя музики / В.В. Луценко // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, 2005. – № 25 – 145 с.
3. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості. Підручник / С.О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

Пукалова Н.В., Мокрякова І.С.

студентки;

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Інститут педагогічної освіти

Миколаївського національного університету

імені В.О. Сухомлинського

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОЛЕКТИВНО-ТВОРЧІЙ СПРАВІ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Перетворення, здійснювані в процесі актуалізації соціокультурного досвіду, можуть торкатися будь-яких сторін громадського життя: стосунків між соціальними групами і стратами, цивільній самоорганізації, захисту і розвитку культурного і природничого середовища існування суспільства та ін. Формування екологічної компетентності громадян є одним з найважливіших завдань освіти сталого

розвитку. Екологічна компетентність дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку. У цьому аспекті важливого значення набувають уроки природи, зокрема колективно-творчі справи.

Концептуальні підходи до визначення сутності колективно-творчої справи при вивченні навчальних дисциплін природничого циклу розроблено С. Д. Дерябо, М. Дробноходом, М. М. Кисельовим, В. А. Ясвіним та ін. Дослідженню екологічної компетентності школярів, їх екологічному вихованню та освіті присвячено роботи В. В. Вербицького, М. О. Колесник, О. О. Колонькової, В. В. Маршицької, О. Л. Пруцакової, Г. П. Пустовіта, С. В. Совгіри, С. В. Шмалей та ін. Активне впровадження в школах України проекту «Освіта для стійкого розвитку в дії», розробка навчальних посібників «Екодемія: уроки для стійкого розвитку» і впровадження цього навчального курсу за вибором в класно-урочну систему здійснюється під керівництвом О. І. Пометун [6].

Метою статті є спроба розкриття і визначення механізму формуванні екологічної компетентності учнів шляхом організації колективних творчих справ.

Важливе місце у формуванні екологічної компетентності молодших школярів відіграє організація колективних творчих справ. Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості в процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості [3]. Технологія колективного творчого виховання дає можливість удосконалювати пізнавально-світоглядну, емоційно-вольову та дієву сфери особистості учня й педагога. Ця технологія – особистісно орієнтована, бо кожній дитині знайдеться справа для душі, яку вона може організувати, зробити краще, ніж інші [2]. Таким чином, школяр керує, організовує, творить спільно з іншими такими ж зацікавленими учнями. Завтра він же з такою самою зацікавленістю візьме участь у новій колективній творчій справі, але вже в ролі виконавця. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (збудження, переконання, привчання, дружньої поваги, довіри, схвалення, «секретного договору»), співдружності старших та молодших колективів, роботи з рідними вихованців, співдружності педагогів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, творчі свята) [5].

Під час розробки уроків з природознавства й екології можна використовувати запропоновані стратегії (методи), що, як показують дослідження, зроблять процес навчання різноманітним, якісним та цікавим. Широкого вжитку в початковій школі на уроках природознавства набувають такі прийоми організації колективно-творчої справи: мозковий штурм, дискусія, обговорення великою групою, обговорення в малих групах, рольова гра, проєктивне малювання, дебати, «круглий стіл», «кути», ігри, розминки та багато іншого.

У чинній навчальній програмі з природознавства для 1–4 класів (2012 р.) значна увага приділяється проєктній технології. Зокрема, з 1 класу школярі залучаються до проєктної діяльності. Програмою передбачено виконання таких проєктів: «Як облаштувати джерело?», «Моє улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)» (1 клас); «Будьмо знайомі! «Квіти в моєму житті», «Лісова аптека», «Книга скарг природи» (2 клас); «Виявлення пилу в повітрі та встановлення джерел його забруднення», «Захисти природу», «Як тварини дбають про своє потомство» (3 клас); «Вивчення небесних тіл за допомогою наземних телескопів та космічних апаратів», «Речовини навколо нас» (4 клас) [5, с. 189–203]. Ці проєкти учні виконують на уроках природознавства у формі колективних творчих справ. Усі запропоновані проєкти мають, як правило, інтегрований зміст і короткотерміновий характер. Тривалість виконання проєкту

обмежується одним уроком (можливо спареними уроками) або 1–2 тижнями в режимі урочно-позаурочних занять. Для ефективного використання проектної технології на уроках природознавства в початковій школі необхідно дотримуватися таких умов:

- наявність значущих дослідницьких проблем чи завдань, для вирішення яких потрібні інтегровані знання і дослідницький пошук;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів проекту;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- визначення кінцевої мети проекту;
- визначення знань із різних галузей науки, необхідних для роботи над проектом;
- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів).

Г. Селевко зазначає, що планування змісту та ходу навчального проекту вчителю доцільно здійснювати за такими етапами: організація проекту; планування проекту; реалізація проекту; підсумок проекту [7, с. 148].

Планування пошукової діяльності учасників навчального проекту на третьому етапі залежить від об'єкта дослідження. Якщо об'єктом є певний предмет (наприклад: «Умовні позначення на карті (рівнини, гори, водойми)», «Водойми України»), то учні обмірковують: що з цим об'єктом можна робити, як використовувати; як його пізнавати; яку інформацію про нього потрібно зібрати, як її обробити й узагальнити; як цей об'єкт можна змінити, покращити; як презентувати результат проекту. Якщо об'єктом дослідження є інформація (наприклад: «Моє улюблене місце відпочинку на природі в місті (селі)», «Як готуються до зими бджоли?»), то учні знаходять відповідь на основне запитання: «Що ми хочемо дізнатися про певний об'єкт?». Така діяльність має переважно пізнавальний характер. На етапі «Підсумок проекту» учні оформляють і готують до публічної презентації результати проектної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях [7; 8] виокремленні основні позитивні сторони використання проектної технології: учні перебувають у центрі уваги, їм надається допомога в розвитку їхніх креативних здібностей; кожен учень може навчатися відповідно до свого рівня розвитку, оскільки використовується індивідуальний темп роботи над проектом; розвиток основних психічних і фізіологічних процесів; високий рівень мотивації; глибоке засвоєння знань, оскільки навчальний предмет побудований на основі логіки.

Колективно-творча справа багата своїми прийомами, що дозволяє ефективно її використовувати на уроках природознавства для формування екологічної компетентності молодших школярів.

Необхідно зауважити, що найважливішою умовою для ефективної реалізації колективно-творчої праці на уроках природознавства є правильний розподіл учнів на групи, відповідність завдань уроку та смислового навантаження обраного прийому, первинній підготовці учнів до проблемно-пошукової групової діяльності тощо. Відзначимо, що формування екологічної компетентності учнів у колективно-творчій справі вимагає прегляду поглядів педагогів на побудову змісту його реалізації як цілісної моделі екологічного розвитку учня.

Список використаних джерел:

1. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи / Маршицька В.В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Кн. 2. – Вип. 8. – С. 20–24.
2. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькова. – К., 2008. – 64 с.

3. Липова Л. Український науковий журнал «Освіта регіону» / Липова Л., Лукашенко Т., Малишев В. // Екологічна компетентність особистості в умовах фундаменталізації освіти. – 2012. – № 3. – С. 246.

4. Запоржан З.Е. Екологія в початковій школі. Дидактичний матеріал з методикою його використання / З.Е. Запорожан.-Кам'янець-Подільський : Абетка, 1999. – 200 с.

5. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання. Концептуальні положення. – Умань, 1993. – 109 с.

6. Дудік Г., Шаблікіна В. Формування екологічної свідомості дітей починається з малку // Початкова школа № 6. 2007 – С. 19.

7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.

8. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников / Е.Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 55–59.

Садова Ю.І.

студентка,

Науковий керівник: **Фірман В.М.**

кандидат технічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

ІГРОВІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОЇ ПРАЦІ НА УРОКАХ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Проблема формування навиків самовиховання підростаючого покоління України належить до найактуальніших проблем, вирішення якої обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації. Стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування навичок правильної здорової праці над собою в учнів, зокрема в процесі розподілу свого часу та послідовності навчання та особистого розвитку.

З розвитком інформаційних технологій в світі спостерігається негативна тенденція щодо погіршення самодисципліни та самовиховання учнівської молоді. Однією з головних причин цього є відсутність співпраці педагогічного колективу та батьків, необізнаність батьків з даною проблемою, відсутність свідомого ставлення до свого здоров'я та особистого розвитку як школярів, так і їх батьків, неосвіченість вчителів щодо правильних форм та методів формування навичок і вмінь в учнів, стимулювання до правильного розподілу праці. Тому проблема самостійності та працездатності дітей шкільного віку залишається актуальною і своєчасною.

Сьогодні сферою формування здорового способу життя, головним засадам правильної праці в житті дітей та підлітків є уроки безпеки життєдіяльності та основ здоров'я. Проблема в тому, що вищезгадані предмети викладаються в школі не на тому рівні, на якому повинні би були, тому їхній вплив на життєдіяльність учнів є малоефективним, і в результаті ми маємо дітей залежних, з нестійкою психікою, зі зниженим рівнем, моральних якостей, культури, пам'яті та уваги; з розвитком ізольованості від оточуючих.

Одним із шляхів поліпшення якості викладання предмету безпеки життєдіяльності та основ здоров'я є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких особливе місце займають ігри. У процесі гри в учнів звичка зосереджуватися, думати та планувати дії, а пізніше їх виконувати.

«Людина грає тільки тоді, коли він у повному значенні слова людина, і він буває цілком людиною лише тоді, коли він грає» (Ф. Шиллер). Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давнини. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних установах. У сучасній школі, що робить ставку на активізацію та інтенсифікацію навчального процесу, ігрова діяльність використовується в наступних випадках [1]:

- в якості самостійних технологій для освоєння поняття, теми і навіть розділу навчального предмета;
- як елементи (іноді досить істотні) більш великої технології;
- в якості уроку (заняття) або його частини (введення, пояснення, закріплення, вправи, контролю);
- як технології позакласної роботи.

Коли вчитель використовує ігрову форму навчання, то в класі створюється доброзичлива та дружня атмосфера. В процесі гри активізуються навіть пасивні учні, бо їм стає цікаво, піднімається настрій та пробуджується бажання вчитись чогось нового.

Дослідження присвячене вивченню ігрових методик, що дозволяють розвивати такі риси характеру в учнів як співробітництво, самовиховання, розподіл особистого часу та правил поведінки, якими вони повинні користуватися щодня у повсякденному житті.

Предмет безпека життєдіяльності та охорона здоров'я вивчає різні аспекти нашого життя. Більш детально ми б хотіли сфокусуватися на ігровій методиці, яка допомагає учням сформувати і засвоїти правила, якими треба користуватися під час виконання тої чи іншої праці. Це стосується шкільних занять, зокрема практичних і лабораторних з природничих предметів де вимагають підвищена увага до безпеки життя, позакласної роботи учня. Йдеться тут про те, що здоровий спосіб життя, це не лише обмеження шкідливих звичок. Це формування режиму дня, вміння правильно розподіляти робоче навантаження та чергувати відпочинки, при цьому дбати про харчування, гігієну, рухову активність. Якщо ми говоримо про небезпеки в школі, то слід звернути на пожежну безпеку, безпеку під час занять з приладами, хімічними реактивами, при проведенні різного плану експериментальних досліджень. Всі ці правила подаються учням часто у вигляді строгих наборів правил, при чому готових, які вони мають вивчити і почати втілювати в житті.

Педагогічний досвід показує протилежне, діти при цьому навіть не виявляють бажання перечитати цей список, не те щоб його вивчити та зрозуміти. Ми пропонуємо впроваджувати альтернативні методики вивчення таких розділів з охорони праці – це ігри [2]. Розглянемо це на прикладі. Коли на уроці йде розгляд такої теми, то можна сформувати групи по 5 осіб, розділити наше завдання на блоки, які можуть описуватись питаннями – «що слід робити, а що не можна під час постановки хімічного експерименту?», «як правильно поділи час при роботі з комп'ютером?», «скільки часу на день і коли нам потрібно займатись рухливою роботою або активним відпочинком?» і т. д. Ці питання слід роздати групам і вони отримують завдання сформувати тези для них, так як вони б це робили у своєму житті. Потім ці ж групи представляють свої напрацювання класу, у тому порядку, який потрібний, щоб утворити добрий послідовний список правил. Йде жваве обговорення і ми всі разом формуємо те як нам

поступати, щоб розвивати здоров'я, правильно і безпечно працювати і навчатися. Правила, які формулюють самі учні з допомогою вчителя, який їх лише скеровує в правильне русло, вони хочуть виконувати, бо це продовження гри. Це значно ефективніший спосіб навчання.

Розглядаючи вплив правил поведінки, вміння учня розподіляти свою працю та навчання на ефективність навчально-виховного процесу, потрібно зазначити, що таким способом ми прививаємо учням елементи самовиховання, що допоможе не лише виховати з нього добру, здорової людину, а й в подальшому дасть фундамент для діяльнісного росту та доброго фахівця своєї справи. Впровадження ігрових методик на таких предметах як безпека життєдіяльності може бути значно ширшим ніж для інших предметів. Так само може бути проведена перевірка знань, без використання паперових тестів, а в режимі реального спілкування і реальних ігрових завдань. При цьому восени і на весні можна для занять використовувати прищільний терен, що сприяє розвитку в учнів розуміння, що чергування форм праці є необхідною запорукою здоров'я і раціонального, ефективного виконання роботи.

Список використаних джерел:

1. Занько С.Ф. та ін. Гра та навчання // Москва, 1992. – 128 с.
2. Закидальська О.З бібліотеки Юнака. Ігри для Юнацтва / Закидальська Оксана // Plast Publishing, 2005. – 25 с.

Сірант Н.П.

викладач-методист,

Педагогічний коледж

Львівського національного університету

імені Івана Франка;

старший викладач,

Львівський національний університет

імені Івана Франка;

Яценко О.В.

спеціаліст вищої категорії,

старший учитель,

Середня загальноосвітня школа № 71 м. Львова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає від вищої школи формування в першу чергу професійної компетентності фахівців, для цього процес навчання має бути побудований на компетентнісній основі. Компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв'язувати практичні проблеми.

Входження України у європейський та світовий соціокультурний простір, потребує змін у підготовці педагогів, а саме формування в майбутніх вчителів професійної компетентності. Професійна компетентність в педагогічній сфері розглядається як: психолого-педагогічна компетентність, педагогічна компетен-

тність, професійно-педагогічна компетентність, компетентність вчителя. Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Л. Ващенко, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Освітня компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності. Які ж основні складові компетентності?

По-перше, знання, а не просто інформація, а швидко змінювана, різноманітна, динамічна, яку потрібно вміти знайти, перевести у досвід власної діяльності, відсіяти від непотрібної.

По-друге, уміння застосовувати це знання у відповідній ситуації, розуміння, яким способом здобути це знання, для якого знання який метод потрібний.

По-третє, адекватне оцінювання – світу, себе, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності, а також методу його здобування чи використання.

Значна увага приділяється підвищенню якості початкової освіти чка зазначена в оновленому Державному стандарті початкової загальної освіти.

Курс математики будується за такими змістовими лініями: числа, дії з числами; величини; математичні вирази, рівності, нерівності; сюжетні задачі; просторові відношення, геометричні фігури; робота з даними [1].

Сучасна функція вчителя початкових класів – не давати учням готових знань, а вчити їх здобувати, формуючи в собі наполегливість, цілеустремління, бажання і здатність вчитися самостійно, із інтересом і задоволенням. Спільна робота вчителя та учня початкової школи сьогодні являє собою не пояснення та запам'ятовування, а пошук істини, життєвих цінностей і смислів в умовах навчального діалогу, співробітництва та взаєморозуміння.

Найважливіше завдання ВНЗ – формування готовності студентів-випускників до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, нових програм і підручників, формування математичної компетентності молодшого школяра вимагає комплексного наукового підходу та системної й виваженої роботи в умовах динамічних і кардинальних змін. Це можливо здійснити лише за умови, коли майбутній педагог сам буде активно та наполегливо вчитися, постійно підвищувати рівень своєї фахової компетентності, набувати власний практичний досвід.

Скільки б ми не говорили про нові методи й технології навчання та виховання дітей, але сучасна педагогічна наука вважає, що без вивчення та творчого впровадження педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського розбудова національної освіти неможлива.

Сьогодні багато пишуть про цінність педагогіки співробітництва, але мало хто знає, що її фундамент ще в 60-ті роки заклав В. О. Сухомлинський, зокрема своєю практичною співпрацею з дітьми.

Як зазначає Л. Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах.

По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. Саме цей напрям переконливо розкривається в науковому доробку викладачів з різних ВНЗ України (О. Комар, Л. Коваль та ін.).

По-друге, потрібно навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [2, с. 6].

Успішне навчання молодших школярів вимагає від учителя глибокого розуміння обсягу та змісту математичних понять, умінь давати означення основним поняттям, здатності правильно вибрати спосіб означення математичного поняття. Це пояснюється тим, що в початкових класах закладаються основи таких важливих понять, як число, величина, цілої низки геометричних понять, природничих об'єктів

і явищ, котрі пов'язані певними відношеннями. Усе це вимагає від учителя наполегливої роботи з формування в учнів прийомів логічного мислення. Для формування таких прийомів в учнів учитель сам має ними володіти.

У новій програмі для початкової школи з математики чітко зазначено, що навчання цього предмета має забезпечувати формування у молодших школярів ключових компетентностей, з-поміж яких головною є вміння вчитися. Відповідно до структури цього вміння з урахуванням специфіки засвоєння математичного змісту учні мають навчитися: сприймати та визначати мету навчальної діяльності; зосереджуватися на предметі діяльності; організовувати свою діяльність для досягнення суб'єктивно чи суспільно значущого результату; добирати й засвоювати потрібні знання для розв'язування навчальної задачі; використовувати здобутий досвід у конкретній навчальній або життєвій ситуації; висловлювати ціннісні ставлення щодо результату і процесу власної діяльності; усвідомлювати, аналізувати, оцінювати, коригувати результати своєї діяльності [4, с. 5].

Основними педагогічними умовами, що забезпечують готовність майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів математичних уявлень і понять, є такі:

- комплексне вивчення психологічних, математичних і методичних основ формування уявлень і понять;
- вивчення різних форм і методів формування математичних уявлень і понять;
- використання можливостей інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Зважаючи на це, потрібно оптимально використовувати засоби навчання, забезпечувати доступність широкого об'єму інформації, що надається студентам в рамках навчання. Це є практично нездійсненним завданням без залучення сучасних технологій, особливо у викладанні математики. Інтерактивна дошка надає широкі можливості при викладанні будь-яких навчальних дисциплін, є одним із технічних засобів навчання. Технічні засоби навчання – пристрої і прилади, які використовуються для підвищення ефективності і якості навчання. Засоби, які розширюють і збагачують можливості для передачі інформації і знань, для уявлення, розуміння й роздуму. Ці засоби призначені допомагати нам спілкуватися. Технічні засоби створюють ефективні умови для реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Враховуючи вікові особливості 6-ти річних дітей, ми не вчимо заучувати напам'ять терміни, а даємо їм поняття «цілого і частини» (хоча таблиця з назвами компонентів знаходиться у них перед очима).

Починаємо з предметного показу: поділимо ціле яблуко на дві частини. визначили, що ціле яблуко – це одне, а частини – багато. Якщо об'єднати ці частини, отримаємо ціле.

- Що більше за розміром: ціле чи частина? (ціле)
- Скільки може бути частин? (дві і більше)

За допомогою назв компонентів при додаванні визначили, який компонент чим може бути?

Наприклад: $4 + 2 = 6$

Число 4 – частина (перший доданок) – позначаємо рисочкою (-)

Число 2 – частина (другий доданок) – позначаємо рисочкою (-)

Число 6 – (сума) – обводимо кружечком.

ВИСНОВОК: Ціле (сума) складається із частинок (доданків).

Додавати можна тільки частини, щоб отримати ціле.

У ході реалізації компетентнісного підходу до навчання лабораторні роботи з математики набувають актуальності для розв'язування питань та завдань, які мають практичну і життєву орієнтацію.

Вважаємо, що лише компетентний учитель здатний виховати компетентного учня. Саме тому, в умовах педагогічних вузів необхідно:

- створити навчальне середовище для підготовки професійно зрілого та компетентного вчителя в питаннях методики викладання математики у початкових класах;
- озброїти студентів основами творчого підходу до навчання дітей молодшого шкільного віку математики;
- розкрити сучасні тенденції розвитку початкової школи на основі аналізу Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту початкової загальної освіти, програм з математики для 1–4 класів.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових програм для початкової школи. – / О. Савченко. // Початкова школа. – № 8. – 2012. – С. 5.

Фединяк Н.М.

студент,

Науковий керівник: **Мачинська Н.І.**

*доктор педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет
імені Івана Франка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОЗИТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Незалежно від того, коли саме дитина пішла до школи, змінюється її соціальний статус. У колишнього малюка з'являється нова соціальна роль «учень». Цю подію можна вважати народженням соціального «Я» дитини. Внаслідок зміни зовнішньої позиції, змінюється самосвідомість особистості першокласника, відбувається переоцінка цінностей. Те, що мало значення раніше, стає другорядним, а те, що має відношення до навчання, стає більш цінним.

Процес адаптації дитини в школі є складним і фізично, і психологічно.

Психічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який (процес) дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність максимальної діяльності, людини, її поведінки, вимог середовища.

Фізичну адаптацію визначають як фізіологічний процес, або реакцію в поведінці організму, яка розвинулась за деякий проміжок часу в процесі еволюції

таким чином, що стала підвищувати довготривалий репродуктивний успіх даного організму.

Напевно, будь-хто може погодитися з тим, що практично всі діти, які йдуть у перший клас, хочуть бути хорошими учнями. Якою б не була їхня шкільна мотивація, все-таки, більшість з них намагається вчитися добре. Але, на жаль, не всім це вдається, багато хто з них відчувають різні труднощі у навчанні.

Молодший шкільний вік (3 6–7 до 10–11 років) визначається важливою зовнішньою обставиною в життєдитини – вступом до школи.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність – вчиться – і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її [3, с. 42–44].

Вже в шестирічному віці дитина набуває деяких навичок навчальної роботи. Навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість. Становлення і розвиток особистості у молодшому шкільному віці охоплює такі фази, як адаптація (приспособування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників).

У сім років дитина готова до навчання в школі і в інтелектуальному розвитку: у цей період дитина вже здатна відрізнити уявне від реального, бажане від можливого, робити порівняння і узагальнення.

Розвиткові мислення дітей цього віку сприяє помітне удосконалення їхнього сприймання, вони обстежують предмет: на дотик, випробовують. Тому і сприймання повніші і глибші.

У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія.

Довільність психічних процесів у молодшого школяра характеризується тим, що у цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності). Довільність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди.

Рефлексія молодшого школяра – це осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз. Свідченням її є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей.

Для молодших школярів характерним є й те, що передусім зберігається потреба у грі. Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися. Саме у грі відбувається перехід від мотивів як до свідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань до спонукань намірів [1, с. 5–7].

У молодшому шкільному віці продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості і процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення). Наприкінці його вони перетворюються на вищі психічні функції, яким властива довільність і опосередкованість. Цьому сприяють основні види діяльності дитини цього віку у школі і вдома: навчання, спілкування, гра, художня діяльність, праця тощо [5, с. 15–20].

Період приспособування першокласника до шкільного навчання може супроводжуватися зростанням внутрішньої напруженості, підвищенням рівня тривожності та зниженням самооцінки. Не всі діти знають, чим відрізняється вчитель від вихователя, уроки від занять. Іноді, батьки залякують своїх дітей

прогнозами про майбутнє навчання в школі, намагаючись розбудити свідомість своїх малюків. Звичайно, дорослі не бажають дітям поганого, але на дітей такі прогнози можуть впливати досить негативно [2, с. 11].

Занепокоєння викликають також діти, які до вступу у школу не відвідували дитячі заклади. Часто такі діти не вміють налагоджувати стосунки з ровесниками та дорослими, які не входять до кола їх звичайного спілкування.

Адаптацію визначають не лише як процес пристосування до успішного функціонування у певному середовищі, але й як здатність до подальшого психологічного особистісного, соціального розвитку. Початок навчання дитини у школі – складний і відповідальний етап у її житті. Малята 6–7 років переживають психологічну кризу, пов'язану з необхідністю адаптації до школи. Змінюється соціальна позиція дитини: з дошкільника, вона перетворюється на учня. У неї з'являються нові та складні обов'язки: робити уроки, приходити вчасно до школи, бути уважною на заняттях, дисциплінованою тощо. Учитель виступає представником соціуму: він задає вимоги і норми, орієнтує школяра в тому, як йому слід поводитися, що та як робити. У дитини відбувається зміна провідної діяльності. До початку у школі малята зайняті переважно грою. З приходом до школи вони починають опановувати навчальну діяльність. Важливим чинником психологічної адаптації до школи є соціальне оточення. Від ставлення вчителя до дитини залежить успішність її подальшого навчання. Активний та ініціативний першокласник стає лідером, починає добре вчитися, тихий і податливий – перетворюється на аутсайдера, вчиться неохоче або незадовільно.

Адаптація – пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість як особистісна якість, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля [4, с. 5–10].

Важливі завдання у період адаптації дітей лягають на плечі батьків. Шкода, але батьки, частіше за все нетерплячі та егоїстичні, хоча виправдовуються «добрими намірами». Але, якими б не були виправдання батьківське роздратування, крики, вияснення стосунків, покарання – все це додаткові стресові ситуації, це постійний дитячий біль від непорозуміння та образи. Чим більші старання батьків, чим більше уваги приділяють вони дітям, тим більша надія і бажаніша нагорода – відмінні оцінки та щаслива дитина.

Список використаних джерел:

1. Воронцова Е. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання // Початкова школа, 2010. – № 9. – С. 5–7.
2. Гончарова – Чагор А. Адаптація першокласників до школи // Психолог, 2006. – № 11. – С. 16.
3. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі // Початкова школа, 2013. – № 7. – С. 42–44.
4. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа, 2002. – № 1. – С. 5–10.
5. Полудорова А. Дитина – найвища цінність. Психолого – педагогічні аспекти адаптації дітей до школи // Соціальний педагог, 2012. – № 4. – С. 15–20.

Черемісіна Т.О.

кандидат педагогічних наук,

Бердянський державний педагогічний університет

СУТНІСТЬ КОНСТРУКТОРСЬКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З ПОЗИЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Завдання трудового навчання як загальноосвітнього предмета визначені в базовій освітній галузі «Технології», яка передбачає набуття школярами загальнотрудова компетенцій, формування технологічно і комп'ютерно-грамотної особистості, узагальнення відомостей про наукові основи сучасного виробництва.

Через специфіку свого змісту освітня галузь виконує конкретні функції: забезпечення технічної і технологічної освіти учнів, спираючись на закони та закономірності розвитку людини, природи, суспільства, культури і виробництва, які вивчаються у навчальних предметах з основ наук; ознайомлення учнів з різними напрямками предметно-перетворювальної діяльності.

Зазначені функції конкретизуються з урахуванням вікових особливостей розвитку учнів, змісту та доступності навчального матеріалу, його зв'язків з іншими освітніми галузями на різних етапах загальноосвітньої школи. Зокрема, на рівні 5–9 класів передбачено ознайомлення учнів з проектно-технологічною діяльністю з опорою на знання з основ наук на рівні предметно-практичної діяльності; залучення учнів до проектної, конструкторсько-технологічної, художньо-конструкторської та дослідницької діяльності; розвиток у школярів здатності реально оцінювати свої можливості для вибору посилюючих творчих завдань.

У старшій школі відбувається ознайомлення учнів із закономірностями проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук; залучення учнів до раціоналізаторства та винахідництва на базі змісту проектно-технологічної підготовки; формування в учнів здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності.

З наведеного випливає, що в змісті базової освітньої галузі «Технології» творча компонента займає важливе місце. Тому вчителі трудового навчання повинні бути креативними особистостями, мати ґрунтовну конструкторсько-технологічну підготовку (КТП) і вміти здійснювати керівництво різними видами предметно-перетворювальної діяльності в загальноосвітній школі.

Доцільно зазначити, що в науково-педагогічних дослідженнях немає однозначного підходу до трактування терміну «конструкторсько-технологічна підготовка», як і немає єдності у визначенні її структури та змісту. Найчастіше дослідники оперують поняттями «техніко-конструкторська підготовка», «техніко-конструкторські знання і вміння» тощо.

Зокрема, А. Я. Матвійчук техніко-конструкторські знання і вміння зводить до таких семи груп: графічні, машинознавчі, технологічні, організаційні, інформаційні, комунікативні, контрольні-оцінювальні [3, с. 25].

З проблеми співвідношення естетичної і художньої діяльності, що є найскладнішим, найважливішим та поки що найполемічнішим питанням естетики, впливає складність поєднання художньої і трудової діяльності та її термінологічного позначення з погляду теорії естетики, в якій художньо-практична сфера діяльності розглядається як витвір мистецтва.

Вторгнення художника у виробництво, як результат проникнення естетики в техніку, привело до появи сфери діяльності, що називається «дизайн». За словами І. Т. Волкотруб, цей термін припускає, в першу чергу, художнє проектування, але охоплює і весь процес промислового виробництва корисної і красивої речі. [1, с. 32].

Дизайн – головна, найбільш розвинена і теоретично осмислена сфера діяльності людини за законами краси поза мистецтвом.

Взаємодія природи і суспільства, заснована на взаємодії людини з предметами, засобами праці і стосунках, що виникають між учасниками діяльності в сфері матеріального виробництва, покликана народжувати предмети, що задовольняє утилітарні побутові потреби у поєднанні з красою як об'єктивною властивістю світу. У цьому процесі світоглядна орієнтація людини на корисне органічно поєднується з художньою, а використання сучасних технологій є життєвим фундаментом реалізації художнього або естетичного для досягнення гармонії в створюваних матеріальних цінностях.

Художньо-технологічна підготовка (ХТП) формується на основі художніх, техніко-технологічних і графічних знань. Основою художньо-технологічної діяльності є технологічна діяльність із художнім спрямуванням.

У ХТП важливе місце посідає конструкторсько-технологічна творчість, яка розглядається з обох боків. При цьому, під новизною в творчій діяльності, вслід за А. Т. Шумиліним [4, с. 74], ми розуміємо, перш за все, оригінальність, тобто нешаблонність, нестереотипність. Питання стоїть не лише в отриманні об'єктивно нового результату. У конструкторсько-технологічній діяльності можна вже існуючий продукт отримати новим способом, за допомогою нових знань. Або отримати відомий продукт новим, оригінальним методом. Тому творчою в такій діяльності, на наш погляд, можна розглядати діяльність із створення «нового» не тільки як кінцевого результату, але і як засобу, способу, методу, що дає можливість отримати відомий результат з меншими витратами часу і (чи) матеріально-технічних засобів.

Складність здійснення ХТП полягає в тому, що, з одного боку, конструкторська діяльність потребує креативних людей, що характерно не кожному студенту; з іншого боку, технологічна діяльність, яка пов'язана із технічним образно-дійовим мисленням і сенсомоторикою, також вимагає врахування індивідуальних відмінностей студентів – майбутніх учителів [2, с. 68].

На основі проведеного аналізу всіх компонентів ХТП, робимо деякі уточнення в її формулюванні.

Ми вважаємо, що конструкторсько-технологічна підготовка – це синтез (вища ступінь інтеграції) основних її складових – конструкторської, технологічної, художньо-естетичної, графічної та практичної, які проявляються у відповідній креативній діяльності студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей (відмінностей) (рис. 1).



Рис. 1. Складові конструкторсько-технологічної підготовки

Зрозуміло, що техніко-технологічна та спеціальна підготовка вчителя технологій має свої особливості порівняно з тією, яку отримує інженер чи технолог. Адже вона має забезпечити, з одного боку, достатньо високий рівень конструкторських, технологічних та художніх знань, що дасть змогу фахівцеві

розуміти принципи функціонування виробництва як системи, будову і дію технічних систем контролю і керування ними, а також сприяти формуванню практичних умінь і навичок. З іншого боку, вона повинна сприяти розвитку педагогічних якостей, які дадуть вчителю змогу успішно реалізовувати їх у шкільній практиці, розв'язуючи завдання трудового та професійного навчання учнів загальноосвітніх шкіл.

Глибоке та свідоме розуміння цілісної концепції розвитку креативної особистості є важливим засобом засвоєння майбутніми вчителями технологій у процесі вивчення фахових дисциплін не просто розрізаних конструкторських, технологічних та інших знань, а саме їх системи, що відображає цілісну структуру КТП.

Це дозволяє припустити, що КТП студентів – майбутніх учителів технологій є синтезуючою системою багатьох взаємопов'язаних елементів, які утворюють стабільну цілісність, що володіє інтегрованими властивостями і закономірностями.

На завершення доцільно підкреслити, що основою для формування конструкторсько-технологічної підготовки є відповідне змістове наповнення базової освітньої галузі «Технології», яке реалізується на основі таких, змістових ліній:

- політехнічна орієнтація;
- технологічні основи виробничої діяльності;
- трудова компетентність;
- графічна культура;
- інформаційна культура;
- технологія творчості.

Список використаних джерел:

1. Волкотруб И.Т. Основы художественного конструирования / И.Т. Волкотруб. – К. : Вища шк., 1982. – 148 с.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 304 с.
3. Матвійчук А.Я. Формування техніко-конструкторських знань і вмінь в учнів 7–9 класів : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / А.Я. Матвійчук. – К., 1997. – 167 с.
4. Шумилин А.Т. Вопросы становления творчества / А.Т. Шумилин // Проблемы философии. – К. : Вища школа. – 1978. – Вып. 44. – С. 12–15.

Шеян М.О.

методист науково-дослідної лабораторії

здоров'язбережувальних технологій,

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема здоров'я дітей сьогодні як ніколи актуальна. Адже здоров'я підростаючого покоління визначає не тільки стан суспільства, а й інтелектуальний, культурний та економічний потенціал держави в цілому. Тому середважливих соціальних завдань, які стоять сьогодні перед сучасною школою є виховання особистості, яка не тільки володіє теоретичними знаннями, а й уміє застосувати їх на практиці.

У Концепції загальної середньої освіти формування здорового способу життя через освіту виокремлено як один із напрямків державної політики в галузі розвитку освіти.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні перед педагогами та батьками постає пріоритетне завдання – «навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих індивідуальних і суспільних цінностей. Це здійснюється через розвиток ефективної валеологічної освіти, повноцінне медичне обслуговування, оптимізацію режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно сприятливого життєвого простору, залучення до фізичної культури і спорту всіх учасників навчально-виховного процесу» [3].

Визначення поняття культура здоров'я намагалися дати багато науковців. У своїй роботі ми використовуємо визначення В. П. Горащук, який вважає, що «культура здоров'я – це важливий складовий компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення її здоров'я» [1]. Рівень культури здоров'я визначається знанням резервних можливостей організму і вмінням правильно використовувати їх. Таким чином, виховання культури здоров'я повинно починатися з першого року життя дитини в сім'ї і продовжуватися в дитячому садочку і школі.

Актуальність проблеми формування культури здоров'я особистості пояснюється рядом суперечностей і особливо між потребами суспільства у здорових громадянах і погіршенням їх здоров'я; між природним бажанням людини бути здоровою і її знаннями про здоров'я та вміння його зберігати і зміцнювати.

Аналіз наукових досліджень вказує на міждисциплінарний характер питання здорового способу життя, що знаходить відбиток у працях з різних галузей науки. Так, зокрема, у педагогічній науці проблема здорового способу життя досліджена у працях Л. Сущенко О. Жабокрицької, С. Кондратюка, В. Кузьменко, Є. Загуляєва, О. Вакулєнко, С. Кириленко, В. Оржеховської, С. Лапаєнко, Т. Бойченко. У контексті валеологічного виховання здоровий спосіб життя досліджували С. Горбунова, І. Давидовський, І. Брехман, Г. Апанасенко, М. Гончаренко, Г. Шаталова, Г. Голобородько, Д. Давиденко М. Гончаренко, Г. Зайцев, Л. Татарникова. У психології проблему здорового способу життя досліджували І. Бех, А. Щедрина, О. Леонтєв, І. Власюк, Н. Максимова, С. Белогуров. Питання формування навичок здорового способу життя охарактеризовано у працях медиків М. Амосова, В. Артамонова, Н. Грейда, І. Брехмана, А. Лаптева.

Проте проблема формування культури здоров'я учнів у навчально-виховному процесі початкової школи досі залишається не до кінця вивченою.

Як засвідчують результати досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Кондратюка молодший шкільний вік має великі резерви для формування здорового способу життя. Це період життя, коли закладаються основні фізичні та психологічні характеристики особистості. Діти у цьому віці вже розуміють значення свого здоров'я. Тому важливо визначити такі умови, зміст, форми та методи, які є дієвими у навчанні та вихованні здорового способу життя учнів початкових класів.

На нашу думку молодший шкільний вік – сприятливий період для набуття життєвих умінь та навичок, що в свою чергу визначає завдання сучасної школи – сформувати в учнів потребу цінувати своє здоров'я та життя як найвищу індивідуальну та суспільну цінність.

Аналіз отриманих в результаті дослідження даних дає підстави стверджувати, що саме педагог може зробити для здоров'я сучасного учня

більше, ніж лікар. Це означає, що вчитель повинен працювати так, щоб навчання дітей в школі не завдавало шкоди їх здоров'ю, не знижувало рівня мотивації навчання. Формування культури здоров'я учнів починається з організації всього навчально-виховного процесу. Варто відмітити важливість зменшення кількості предметів на один навчальний день, тобто кількість підготовок учня до уроків за рахунок спарених годин, використання здоров'язберігаючих освітніх технологій, відповідальне ставлення до обсягу та рівня складності домашнього завдання.

Важливо зазначити, що одним із актуальних завдань загальноосвітньої школи повинно стати забезпечення оптимальних умов для розвитку культури здоров'я дітей та підлітків, а також залучення до здоров'язбережувальної діяльності усіх учасників навчально-виховного процесу. Адже школа, без допомоги батьків та медичних установ не зможе вирішити проблеми збереження здоров'я дітей і формування навичок здорового способу життя. З цього приводу Л. Козак зазначає: «Сучасна школа потребує гуманізації стосунків дітей і дорослих, демократизації шкільного життя, організації навчання і виховання на основі здоров'язбережувальних технологій» [2].

Важливою умовою виховання здорової молоді є бачення вчителем в кожному окремому учневі неповторну й незвичайну особистість, прагнення до розвитку в дитині природньо закладених здібностей.

Під час навчально-виховного процесу учні повинні отримувати знання, які попереджуватимуть дії, що сприяють розвитку негативних наслідків відносно здоров'я. Матеріал, що надається школяреві, повинен бути вчасним і доцільним. Важливо щоб він випереджав можливість неправильних дій учнів у контексті власного здоров'я.

Здоров'я, будучи однією з сутнісних характеристик людини, визначає ступінь життєздатності, стійкості організму, його можливості. Важливо з самого дитинства сформувані основні уміння, навички та звички здорового способу життя, які з часом перетворюються у важливу складову загальної культури людини і цим самим вплинуть на формування здорового способу життя суспільства в цілому.

Аналіз досліджуваної проблеми дав можливість зробити висновок, що сучасна система шкільної освіти повинна протягом всього періоду навчання учнів бути спрямована на формування в них відповідального ставлення до власного здоров'я, а також виховувати бажання його зміцнювати протягом усього життя. Повноцінне формування культури здоров'я школярів можливе лише за умови їх свідомого відношення до життя й розуміння учнем значення свого здоров'я в ієрархії життєвих цінностей.

Список використаних джерел:

1. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монографія / В.П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
2. Козак Л.В. Особистісно орієнтоване навчання як здоров'язберігаюча технологія / Л.В. Козак // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / Редкол. : Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. [та ін.]. – К. : Університет, 2008. – № 10 (част. 2). – С. 37–41., С. 37.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – К. : Шк. світ, 2001. – 21 с.

Школьник С.Я.

викладач;

Бешапошникова Т.В.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ВИМОГИ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Суттєвим компонентом у системі загальної освіти школяра є отримання знань з предмету «Музичне мистецтво». В цій площині професійна діяльність вчителя музичного мистецтва є однією з найважливіших тем педагогічної науки. Вирішення цієї актуальної задачі може бути здійснено тільки при наявності висококваліфікованих учителів, які володіють системою знань, умінь і навичок на рівні сучасних вимог, тобто демонструють наявність освітніх компетенцій, а саме: загальнокультурної, предметної, особистісного самовдосконалення, комунікативної, інформаційної та навчально-пізнавальної, духовно-виховної. Базою для розкриття загальнотеоретичних основ професії вчителя музичного мистецтва слугували досягнення видатних діячів педагогічної науки: О. О. Апраксіної, Б. В. Асаф'єва, В. Д. Остроменського, Н. Л. Гродзенської, В. М. Шацької тощо.

Метою тез є висвітлення основних складових діяльності вчителя музичного мистецтва та визначення професійних знань, вмінь та навичок, якими має володіти вчитель музичного мистецтва. Враховуючи сучасні тенденції розвитку музичної культури в Україні, до вимог з «Музичного мистецтва» включені такі основні змістовні блоки: художньо-естетичне сприймання музики українських та зарубіжних композиторів; набуття вокально-хорових навичок; елементи гри на музичних інструментах; застосування музики як засобу комунікації та творчого самовираження особистості; практичне засвоєння основних музичних понять; виховання вміння сприймати музику. Основними напрямками роботи вчителя музичного мистецтва є надання учням початкової музичної освіти, розвиток музичних здібностей, формування естетичних смаків, надання стимулу для самоосвіти. Робота вчителя музичного мистецтва характеризується багатоплановістю його діяльності, він має володіти методами шкільної музичної педагогіки, а саме методом порівняння, словесним, наочно-слуховим, наочно-зоровим. вміти цікаво розповідати дітям про музику, охоплюючи такі ключові категорії, як види, жанри й стилі; бути обізнаним і вміти емоційно подати навчальний матеріал про сучасні музичні явища (джаз, рок, поп, шансон, авторська пісня); вміти професійно виконувати пісенний програмний репертуар та акомпанувати собі на музичному або електронному інструменті; виконувати програмні твори зі сприйняття музики та розвивати в учнів уміння їх сприймати, вести різні види позакласної роботи; виховувати в учнів емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва. Учитель музичного мистецтва має проводити традиційні та нетрадиційні за формою уроки: комбінований, урок введення в тему, урок поглиблення теми, урок узагальнення теми, синтетичний урок, урок-екскурсію, урок-виставу, урок-гру, урок-концерт, урок-дискусію, урок-диспут, урок-вікторину. Важливою вимогою для вчителя музичного мистецтва є вміння керувати різноманітними ситуаціями на уроці, застосовуючи для цього теоретичні узагальнення та методичні прийоми роботи. У психології та педагогіці стверджується думка, що основою для формування особистості є розвиток мотиваційної сфери. Ця сфера в процесі життя може змінюватися: виникають нові потреби, один із мотивів починає домінувати. Сучасна наука розглядає як важливий мотив діяльності виникнення інтересу до певної сфери

життєдіяльності. За думкою вчених, інтерес виявляється як потреба людини займатися такою діяльністю, яка приносить задоволення, коли всі психічні процеси працюють найбільш інтенсивно, а діяльність стає особливо продуктивною. У чому ж є специфіка професійно-педагогічної спрямованості щодо формування особистості вчителя музичного мистецтва? Перш за все у синтезі педагогіки та музичного мистецтва. Для вчителя музичного мистецтва володіння інструментом, диригентською технікою, класичним репертуаром є лише однією із умов успіху його майбутньої фахової діяльності. При правильній організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, інтерес до дисциплін та інтерес до професії починають впливати одне на одне, що створює підґрунтя для поглиблення професійно-педагогічної спрямованості майбутніх фахівців. Особливістю професійної діяльності є наявність у педагога художньо-творчого начала, яке виявляється в умінні креативно проводити уроки, позакласні заходи, зацікавлювати дітей музичною діяльністю, впроваджувати інноваційні методи та прийоми навчання. Творча діяльність учителя музичного мистецтва особливо яскраво проявляється у виконавстві. Проведення уроку неможливо уявити без широкого використання різних форм виконавства: співу, диригування, гри на музичному інструменті, акомпанування. Велику роль у процесі вирішення виконавських завдань мають орієнтовно-дослідницькі дії, які підказують саме таку інтерпретацію у відповідності до можливостей та досвіду виконавства. Вчитель має знати, що при цьому виникає три типи розумових дій: орієнтовні, виконавські та контрольні, що дає можливість проаналізувати поетапність формування дій у роботі над музичним твором. Орієнтовні дії виникають у процесі ознайомлення з музичним твором, його первинного сприйняття та роботи над нотним текстом. Основою цього є особистий план дій як передбачення результату звучання та уявлення про необхідні виконавські дії, історично-теоретичний аналіз, розуміння основних закономірностей виконання (стиль, жанр, форма). Виконавські дії – це робота над музичним твором. Слуховий самоконтроль підсумовує результати, отримані після виконання перших двох дій. Основою музичного виховання є активне сприйняття музики. Проблемі музичного сприйняття присвячено багато досліджень психологів, мистецтвознавців та педагогів. Л. С. Виготський, наприклад, вважав, що для сприйняття мистецтва недостатньо пережити лише ті почуття, які володіли автором твору, розібратися у структурі, треба додати і своє творче відношення до музичного твору. Музичне сприйняття пов'язано із складним процесом мислення, внаслідок якого у свідомості народжується музичний образ. Він формується на основі уявлень про єдність мелодійних інтонацій, ритмічної структури, динамічного розвитку, тембрової характеристики тощо. Завершується цей процес створенням та осмисленням образів твору. Професія вчителя музичного мистецтва потребує поєднання педагогічних та музичних здібностей, які, розвиваючись у процесі діяльності, впливають на саму діяльність. Велике значення мають анатомо-фізіологічні якості організму: будова його нервової системи й функціональна мозкова діяльність; вроджені якості типологічної особливості людини, а саме: стійкість, рівновага та рухливість нервових процесів. Відзначаються наступні компоненти педагогічних здібностей: конструктивні, організаторські, комунікативні, а також педагогічні уявлення, спостережливість, вимогливість, педагогічний такт, розподіл уваги. Особливо важливими є конструктивні вміння такі, як вміння аналізувати, узагальнювати та систематизувати навчальний матеріал. У музично-педагогічній діяльності утворюється цілісна структура особистості вчителя музичного мистецтва, де музичні здібності стають необхідним та обов'язковим компонентом. Б. Ф. Асаф'єв займався дослідженням проблеми розвитку слуху музиканта, як найважливішої ланки музичних здібностей. Свої умовиводи він сформулював

так: слуховому апарату людини властиві вроджені якості активного слухача, саме тому завданням музиканта-педагога є виховання й розвиток слухової діяльності. Розуміння такого взаємозв'язку, а саме активне слухання й слуховий розвиток учнів, є основою для всієї роботи вчителя музичного мистецтва. За вченням І. П. Павлова, велике значення мають складні системи тимчасових зв'язків, що є фізіологічною основою асоціативного мислення. При сприйнятті та виконанні музичних творів асоціації виникають перш за все під впливом музики, яку музикант чує реально або внутрішнім слухом, що викликає певні музичні образи. За допомогою вчителя, його слова й виконання музичних творів, школярі вчаться визначати характер музичних образів, засоби музичної виразності. Результативність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва може бути забезпечена при достатньому рівні музично-педагогічних здібностей, а також артистизмі, комунікативності, креативності, що допомагає здійсненню більш оригінального та творчого підходу до роботи. Професіоналізм педагога визначається у вмінні: грамотно обирати педагогічний матеріал згідно орієнтовному програмному репертуару; володіти виразним мовленням, як засобом впливу на розумову та емоційну сферу учнів; чітко розподіляти час між окремими частинами уроку, швидко перебудовуватися відповідно до ситуації на уроці; контролювати свої дії, а саме діяти послідовно та осмислено; знаходити правильну манеру спілкування з учнями, враховуючи їхній вік та ступінь підготовленості до сприйняття знань. На кожному з етапів навчання вирішуються послідовно або одночасно наступні завдання: пробудження в учнів зацікавленості музичним мистецтвом; систематичний розвиток сприйняття музики шляхом організації емоційно-пізнавальної діяльності; передача ключових знань про музику; залучення до музично-виконавської діяльності. У діяльності вчителя музичного мистецтва можна виділити кілька напрямів: організаційний, пізнавальний, емоційний, дослідний. Таким чином, сучасний вчитель мусить відчувати педагогічний пульс сьогодення і спрямовувати свою професійну діяльність у русло постійного творчого пошуку, має орієнтуватися у методичних проблемах, дійти правильних висновків щодо застосування кращих музично-педагогічних досягнень у своїй практичній роботі.

Список використаних джерел:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 583 с.
3. Павлов И.П. Избранные произведения / И.П. Павлов ; под. общ.ред. Х.С. Коштыянца. – Л. : Госполитиздат, 1951. – 581 с.
4. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі / О.Я. Ростовський. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

Шмир М.Ф.

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

ДІЯЛЬНИЙ АСПЕКТ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Говоріння і письмо є два ґрунтовно відмінних процеси, які протікають за різних умов. Отже, і продукти їх мають багато розбіжностей. Спонтанне мовлення і письмо відрізняється в першу чергу своєю текстовою формою та граматичною структурою. Проте при навчанні іноземної мови цей аспект часто не береться до уваги і засвоєння іноземної мови ґрунтується переважно на граматиці письма. Однак граматичні закономірності не завжди відповідають усним висловлюванням. Трапляються конструкції, які не можуть бути представлені письмово. Інакше вони будуть оцінені як некоректні, або такі, що не відповідають стилю. І навпаки, «штучними», неживими здаватимуться співбесідникам фрази, які властиві тільки писемній мові. Так, наприклад, на почуте у спонтанній розмові висловлювання «Ich treffe soeben aus der Mensa ein, wo ich eine außergewöhnlich schmackhafte Mahlzeit zu mir genommen habe» викличе іронію, а то й сміх, бо носій мови сказав би «Ich komme grad aus der Mensa, da war's heute besonders gut».

Оскільки відмінності говоріння і письма досить вагомі, то з точки зору діяльнісного підходу, щоб збудити у студентів активність до висловлювання, ми намагаємось враховувати ці особливості і вчити студентів висловлюватись аутентично наближено. Таку вимогу висловив ще у 1971 році Й. Геріггаузен. Він запропонував учителям, викладачам змінити існуючу мету занять з німецької мови як іноземної із «sprachliche Richtigkeit» («мовна правильність») на «sprachliche Angemessenheit» («мовна відповідність») [2, с. 238].

Такий підхід дозволить студентам сприймати конструкції усного мовлення не через призму граматичних закономірностей, що часто веде до розбіжностей та непорозумінь, а зекономить час для тренування та засвоєння особливостей розмовної мови. Звичайно, відмінності існують не тільки в сфері граматики.

Дуже багато розбіжностей зустрічається в активному лексиконі та у фонетиці, яка є виключно феноменом усного мовлення (у деяких підручниках автори намагаються орфографічно показати особливості вимови, вживаючи переважно у діалогічних текстах «hab» замість «habe», «drauf» замість «darauf», «пее» замість «пеін» і т.д.).

Одним із лексичних явищ німецької мови, яке дуже часто трапляється у спонтанній розмові, є модальні частки. Вони мають дуже багато функцій, в основі яких, як висловився М. Jiang лежить «Beziehungsaspekt» («аспект ставлення до чогось») [4, с. 26].

Гане Мартін Камме констатує, що модальні частки потрібні, щоб вплинути на слухача, щодо якого ми маємо певний намір [5, с. 20].

М. Куммер, досліджуючи частки, приходять до висновку, що вони виражають «Absichten, Haltungen und Gefühle» [6, с. 8]. Крім цього, їм властива «текстовз'язуюча функція» [4, с. 45]. Тобто, вони переймають завдання сполучників. В такому випадку доцільно враховувати частки, розглядаючи граматичні особливості усного мовлення.

Відмінності між писемною та усною мовою у великій мірі проявляються у синтаксичній будові речення. Розміщення різних членів речення відбувається за

принципом: відмінюване дієслово на другому місці (крім питання), підмет – на першому чи третьому, зворотній порядок слів підрядного речення. Особливо часто маємо справу з так званими рамковими конструкціями.

Для усного мовлення властиве розривання цих рамок. Г. Грундман [5, с. 20] називає це явище найбільш поширеним у спонтанному мовленні. У Енгель встановив, що при говорінні розвиваються близько 20% синтаксичних рамок, в той час як на письмі тільки 4% [1, с. 221].

Наприклад, «Er mußte heute früh nach Hamburg fliegen, mein Mann». У цьому реченні підмет спочатку виступає займенником, а в кінці речення повторюється ще раз іменником. Подібну тенденцію можна прослідкувати і в такому прикладі: «Geut die richtig, deine Kuchenuhr?»

За межі синтаксичних рамок в усному мовленні часто виходять члени речення, як в змістовному плані мовець оцінює, як неважливі, додаткові. Наприклад: «Das eigentliche Ziel der amerikanischen Urfassung ist es ja gewesen, möglichst die unterprivilegierten Kinder anzusprechen in den Slums in den Großstädten» [3, с. 48]. Найчастіше такі порушення зустрічаються у довгих реченнях. Це може обумовлюватись і особливостями короткотривалої пам'яті. Наприклад: «Ich wollte gerne wissen, was bei Ihnen ein Gürtelreifen kostet für einen VW, Größe 150 mal 15» [8, с. 74].

Отже, найбільш поширеним явищем будови речень усної мови є розривання рамкових конструкцій. З іншого боку, на заняттях ми найбільше уваги приділяємо їх засвоєнню, вимагаючи від студентів граматичної правильності. Г. Грундман радить викладачам не тільки навчати даних синтаксичних закономірностей, але й одночасно застерігати від них [3, с. 407]. Такий підхід допоможе вивчаючим німецьку мову вільніше спілкуватися, не вимагаючи від пам'яті зберігати відокремлений префікс чи допоміжне дієслово до кінця фрази. При цьому студентам треба пояснити принцип можливої відмови від рамкових конструкцій на основі прикладів з автентичних текстів. Доцільно при цьому використовувати порівняльні вправи на дотримання та порушення граматичних закономірностей з коментуючим поясненням. Студенти повинні засвоїти, які члени речення є необхідним доповненням присудка також і в розмовній мові, а отже повинні залишатися в граматичних рамках. Це підтверджує П. Шрьодер, як приклад приводячи фразу: «Emma hat im Keller geschält Kartoffeln». Допущене тут розривання рамкової конструкції він називає «дуже вузько зумовленим, рідко допустимим» [7, с. 94].

Закономірно, що складні синтаксичні одиниці з кількома підрядними реченнями є предметом писемної мови. В усних висловлюваннях вони не практикуються, оскільки вимагають над зусиль від пам'яті. На це вказував Г. Грундман [3, с. 93], критикуючи вимоги німецьких педагогів, використовувати в спонтанному мовленні довгі синтаксичні конструкції.

З цією проблемою стикаються і ті, хто вивчає німецьку мову як рідну.

Очевидно, що для носіїв мови слідувати таким вимогам ще важче. Спонування студентів до використання складних граматичних форм пояснюється тим, що навчання іноземної мови зводиться до засвоєння письма, і студенти не ознайомлені із способом спрощеного викладання думок в усному мовленні.

«Sprechen lernt man nur durch Sprechen» («Говорінню можна навчитись тільки через говоріння»). Ця крилата фраза з дидактики іноземних мов спонукає до мовного тренінгу.

Часто навіть старанні студенти, які добре оволоділи граматичними правилами, засвоїли стилі приватної та ділової кореспонденції, без словника розуміють фахові тексти, не здатні висловлюватись усно у неформальній ситуації. Це свідчить про переважання у навчанні письмового мовлення і відсутність регулярного усного тренінгу.

В навчанні іноземної мови важливо з самого початку виробити у підсвідомості студентів відчуття різниці між говорінням та письмом.

З точки зору діяльнісного підходу ми намагаємось сформувані у підсвідомості студентів відчуття різниці між говорінням та письмом. З цією метою пропонуємо завдання на порівняння усного і писемного текстів, де потрібно провести аналіз вживаних граматичних структур, особливості вживання лексичних одиниць, наявність модальних часток, особливості синтаксичної будови речень тощо.

Постає питання, чи відповідають таким вимогам підручники. Важливо, наскільки автентичними представлені діалогові тексти, бо саме вони граматично відрізняються від писемної мови. На наш погляд підручники повинні містити вказівки, додаткові пояснення, порівняльні приклади, які вказували б на відмінності усної та писемної мови.

Із даного дослідження випливає, що чисельні конструкції усних висловлювань, навіть, якщо вони представлені в правильній логічній послідовності, без властивих для спонтанного мовлення доповнень, не можуть бути використані письмово, часто вони є граматично некоректними. Отже, не можна говорити про єдину універсальну систему німецької мови, яка однаково відображається в обох комунікативних сферах. Усна мова має власні закономірності, які не потрібно сприймати як випадкові, хаотичні відхилення від норм, а як окрему систему граматичних явищ.

Зважаючи на важливе значення досліджуваної проблеми, перед викладачами постає складне завдання: з одного боку детально ознайомити студентів з нормами писемної мови, а з іншого – навчити їх висловлюватись автентично наближено.

Список використаних джерел:

1. Engel, Ulrich. Syntaktische Besonderheiten der deutschen Alltagssprache. – In : Moser (ed), 1974 ю – S. 199–228.
2. Gerighausen J. Stilistik und Fremdsprachenunterricht : Lehrziel – sprachliche Angemessenheit. – In : Goethe-Institut (ed), 1971. – S. 224–242.
3. Grundmann, Hilmar. Untersuchungen zur mündlichen Rede der Schüler im Deutschunterricht an Wirtschaftsschulen. – Göppingen : Alfred Kümmerle, 1975.
4. Jiang, Minhua. Deutsche Modalpartikel als Lehr-und Lernproblem im Fach Deutsch als Fremdsprache für Ausländer mit didaktischen Überlegungen. – Frankfurt : Peter Lang, 1994.
5. Kemme, Hans-Martin. «Ja», «denn», «doch u.s.w.» Die Modalpartikeln im Deutschen. – München : Goethe-Institut, 1979.
6. Kummer, Manfred. Modalpartikeln. – Inter Nationes, 1984.
7. Schröder, Peter. Einige Vorüberlegungen zur Behandlung der verbalen Klammer, der Gliedsatzklammer und postprädikativer Setzung von Satzelementen in Texten gesprochener Sprache. – In : Goethe-Institut (ed), 1971. – S. 84–95.
8. Weilenberg, Jan. Authentizität gesprochener Sprache in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. – Heidelberg : Groos, 1980.

Яцканич Н.М.

викладач,

Ужгородський національний університет

ГРАМАТИЧНА КОМПЕТЕНЦІЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ/ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Головною метою навчання іноземній мові (ІМ) у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є оволодіння студентами іншомовною комунікативною компетенцією. Для цього, насамперед, необхідним є засвоєння практичної граматики, а точніше – нормативних правил її вживання.

В даній науковій публікації ми спробуємо висвітлити важливі, на нашу думку, питання, що стосуються поняття граматичної компетенції, факторів взаємодії в процесі викладання/вивчення ІМ та методів навчання практичній граматиці.

Питанню формування граматичної компетенції в процесі навчання іншомовній комунікації приділено чимало уваги в роботах науковців: З. Устиної, Н. Демченко, А. Кибрик, Б. Ляпідуса, В. Скалкіна, Г. Рогової, М. Панченко, О. Тарнопольського, С. Шатілова, А. Бесс, Р. Порк'є та ін. Проте, на нашу думку, дані досліджень не достатньо чітко аналізують роль комунікативного методу під час вивчення практичної граматики іноземної мови.

Мета нашої публікації ж полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичній розробці збірника з французької мови для формування граматичної компетенції студентів денної та заочної форм навчання за напрямом підготовки: 6.140103 «Туризм» факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Оволодіння граматичною компетенцією відіграє важливу роль в процесі викладання/вивчення ІМ. Така тенденція чітко відслідковується у більшості навчальних закладах України. Викладачі ІМ мають змогу скористатися різноманітним методичним забезпеченням для власної дисципліни. Як правило, це видання українською мовою, яке, відповідно до сучасних умов навчання, мало б базуватися саме на комунікативному підході. Та сьогодні переважна більшість методик для забезпечення курсу «Іноземна мова (французька)» – це, скоріш за все, поєднання комунікативного підходу та традиційного методу навчання іншомовній граматичній компетенції. Майже всі підручники починаються ввідним фонетичним курсом, а закінчуються таблицею відмінювання дієслів та двомовним словником. Вони пропонують близько 20 уроків, побудованих за певною структурою: коротенький діалог, що містить певне граматичне явище, роз'яснення українською мовою, серія тренувальних вправ.

У ВНЗ України процес викладання іноземної мови забезпечують педагоги-українці. Зрозумілим стає той факт, що підручник з ІМ, для більшості з нас, – це єдиний навчальний засіб. Як правило, заняття з ІМ для розвитку граматичної компетентності, має, хибну, на наш погляд, послідовність («граматичне поняття – переклад»). Тобто, викладач обмежується роз'ясненням граматичного поняття рідною мовою, чим і забезпечує подальше розуміння тексту та роботу з тренувальними вправами. Наприкінці кожного заняття, педагог анонсує наступну тему, спонукаючи студентів відшукати вдома невідому лексику у двомовних словниках, прочитати текст та виконати вправи. Й насправді, матеріал в підручниках організований таким чином, що студенти, завдяки їм, можуть з легкістю вдаватися до самонавчання. Негативним наслідком використання вище згаданих методик з ІМ, на нашу думку, є той факт, що відбувається процес «блокування» усного іншомовного спілкування. Це, в свою чергу, наштовхує нас на роздуми щодо факторів взаємодії в процесі викладання/вивчення ІМ.

Брак мовної практики у студентів – не єдина глобальна проблема, яка постає перед викладачами під час навчання, адже заняття з ІМ у ВНЗ України «спрямовані» на академічні предмети. І, не зважаючи на особисте бажання педагога «зорієнтуватися» на іншомовне спілкування та взаємодію, реальним завданням його дисципліни виявляється «переміщення» знань з фахових дисциплін, а не формування комунікативної компетенції.

Традиційно заняття з ІМ починаються з вивчення базового граматичного матеріалу. Й одразу, більшість викладачів вдається до перекладу, вважаючи його допоміжним засобом в процесі формування граматичної компетенції. Іншомовна комунікація формується безпосередньо на основі практичної граматики, це наче «код доступу», що дає змогу зрозуміти літературні та наукові тексти іноземною мовою. Щоразу, виконуючи домашнє завдання, студенти змушені їх «розшифровувати» за допомогою двомовного словника та попередньо вивченого граматичного матеріалу. На занятті викладач, в свою чергу, опитує, перевіряє читання, контролює переклад тексту, по черзі опитуючи всю аудиторію. Сама така звичка «переходу на рідну мову», на нашу думку, заважає студентам, гальмує не тільки процес розуміння, а й висловлювання ІМ.

Коли ж мова йде про третій фактор взаємодії в процесі навчання ІМ, а саме про труднощі, пов'язані з оволодінням іншомовною компетенцією, то «брак мовної практики» й «постійний перехід на рідну мову» не здаються такими глобальними. Існує велика кількість «перепон» на шляху оволодіння ІМ студентами, серед яких, на нашу думку, варто виокремити факт недовготривалого процесу навчання, який негативно впливає на ефективність навчального процесу та засвоєння необхідної інформації. Як правило, й студенти не зовсім активно працюють на заняттях та під час виконання домашніх завдань, чи то за браком граматичної та мовної компетенцій, чи то через те, що їм не вистачає академічного часу для вивчення та засвоєння пройденого матеріалу.

Спробуємо ж проаналізувати методологію навчання граматичній компетенції на основі посібників, що використовуються на заняттях з ІМ у вузах України. Майже всі підручники з французької мови мають схожу концепцію та структуру: навчальний матеріал організований за тематичним принципом, розподілений на розділи, кожен з яких, в свою чергу, присвячений певній граматичній одиниці (артикль, іменник, прикметник, і т.д.). Зауважимо, що, як правило, не існує жодного зв'язку між розділами посібника. Детальне роз'яснення матеріалу пропонується українською мовою, й тренувальні вправи, на нашу думку, вже не є доцільними для виконання, оскільки саме вони мали б формувати граматичну компетенцію, а не «переклад» поняття рідною мовою.

Ми б радили викладачам навчати граматиці саме іноземною мовою, вдаючись до комунікативного підходу. Таким чином, студент, зустрічаючись з автентичною змодельованою ситуацією [6, с. 27–35], швидше й ефективніше навчиться спілкуватися, не зважаючи на наявність вище згаданих факторів, що «блокують» його іншомовну комунікативну компетенцію. Змушені визнати, що часом студентам не вистачає традиційного методу навчання граматичній компетенції, до якої вони так звикли [14, с. 195]. Й можливо, навіть, що зловживання таким «прямим методом» для роз'яснення граматичних понять (виключно ІМ), може мати й негативні наслідки (перевтома студентів, через занадто велику кількість інформації іноземною мовою).

Хоча всі вище згадані фактори взаємодії в процесі оволодіння комунікативною компетенцією на заняттях з ІМ мають вагомє значення та можуть бути предметом подальших наукових досліджень, погоджуємося з думкою, яка панувала серед відомих французьких методистів XVIII століття: «Іноземну мову варто вивчати не лише для того, щоб спілкуватися з іноземцями, але, насамперед, щоб розмірковувати так, як вони, розмовляти так, як вони» [13].

Й питання не полягає в тому, навчати чи ні граматичним поняттям на заняттях з ІМ, а, власне, до яких методів вдається, якими критеріями керуватися для ефективного оволодіння граматичною компетенцією.

На нашу думку, не варто вивчати практичну граматику «ізолювано», виконуючи лише тренувальні вправи, оскільки це може втомити студента і, скоріш за все, він втратить інтерес до ІМ. Вважаємо, що доцільним було б скомбінувати та сформулювати найрізноманітніші види вправ. Наприклад, під час роз'яснень граматичного явища, викладач може вдається до «активного» методу, тобто попросити студентів на основі прикладів поміркувати щодо змісту правила (індуктивний метод), яке, в свою чергу, можна використовувати у різноманітних вправах, а саме таких, що містять комунікативні завдання, ситуації (рольові ігри, робота в групах). Звичайно, час від часу, можна вдається й до «переходу на рідну мову». Наприклад, під час встановлення граматичного правила, можливим є використання рідної (непрямий метод), а в процесі відтворення – іноземної мови (прямий метод).

Висновки. Граматична компетенція – невід'ємна частина усіх видів мовленнєвої діяльності, формування, вдосконалення та розвиток яких, і є основним завданням навчання іноземній мові. Взаємодія вище вказаних методів, безперечно, може використовуватися на заняттях з ІМ у ВНЗ, необхідною умовою для цього є кваліфікований викладач, який би зумів динамічно та ефективно вдаватися до різних підходів в процесі навчання практичній граматиці ІМ в конкретному навчальному середовищі.

На основі власних наукових досліджень, автор даної статті розробила «Збірник з граматики французької мови для студентів денної та заочної форм навчання за напрямом підготовки: 6.140103 «Туризм» факультету туризму та міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Лаконічні визначення французькою мовою, таблиці та схеми даної публікації мають на меті полегшити сприйняття та засвоєння граматичного матеріалу. Вважаємо, що в навчальному процесі такий збірник зможе допомогти студентам розмовляти французькою мовою з достатнім рівнем граматичної коректності.

Список використаних джерел:

1. Витлин Ж.Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // ИЯШ. – 2000. – № 5. – С. 22–26.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : [пособие для учителя] / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : [учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Гурмаза В.В. Роль міжкультурного аспекту у викладанні іноземної мови // Підвищення рівня науково-дослідної діяльності обдарованої молоді : наук.- практ. Семінар : квіт. 2007 р. : тези доп. – Миколаїв : МДАУ, 2007. – С. 32–33.
5. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания: Универсальное, типовое и специфическое в языке / А.Е. Кибрик. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 332 с.
6. Королева Т.А. Изложение грамматического материала в начальных учебниках французского языка для средней школы (1917–1960 гг.) : автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук / Т.А. Королева. – М., 1960. – 20 с.
7. Майсак Т.А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции / Т.А. Майсак. – М. : Языки славянских культур, 2005. – 480 с.

8. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф. – Мн. : Высшая школа, 1992. – 445 с.
9. Рахманов И.В. Модели и их использование при обучении, иностранному языку / И.В. Рахманов // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 27–35.
10. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
11. Устинова З.И. Взаимоотношение языкового правила и речевого действия при обучении взрослых устной речи на основе языковых моделей / З.И. Устинова. – М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1972. – 611 с.
12. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 111 с.
13. BESSE Henri, PORQUIER Rémi. 1993. Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier-Didier (coll. «LAL»), 286 p.
14. Puren Ch. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues / Ch. Puren. – Paris : Nathan- CLE International, 1988. – 302 p.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бєбих В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент;

Котєлевська Р.А.

старший викладач,

Буковинський державний фінансово-економічний університет

ЛЕКСИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Успішність іншомовного професійного спілкування значною мірою визначається рівнем володіння спеціальною лексиною, яка забезпечує адекватне вживання і розуміння лексичних одиниць у професійній сфері спілкування. Згідно з сучасними міжнародними освітніми вимогами випускники вищих закладів освіти повинні володіти вміннями ініціативного висловлювання іноземною мовою у процесі досягнення ними соціальних і професійних цілей. Таким чином, навчання іншомовній фаховій лексиці студентів економічних спеціальностей виступає необхідним складником оволодіння англійською мовою як засобом фахового спілкування. Мова йде про залучення студентів до інформаційного пошуку вже в його стінах на основі співпраці кафедр іноземних мов із профільними кафедрами, діловими людьми, виробництвом.

Проблемі навчання студентів фаховій англійській лексиці у немовних вищих закладах освіти присвячено низку науково-методичних праць. Але вузькоспеціальним термінам економіки, особливо в навчальних цілях, у вказаних дослідженнях було приділено недостатньо уваги.

Лексичний мінімум випускника вищого закладу освіти має складатися з пасивного словника для читання наукової літератури та активного словника для усного й писемного фахового спілкування. Термінологія економічних дисциплін, як складова лексичного мінімуму, для необхідного та достатнього оволодіння студентами іноземною мовою, потребує ретельнішого дослідження з метою вироблення ефективних технологій індивідуалізованого навчання студентів немовних закладів освіти. Термінологічний мінімум – відібрана на основі спеціальних критеріїв сукупність лексичних одиниць економічної галузі, засвоєння яких забезпечує виконання програмних цільових настанов, і повний список яких є обов'язковим вихідним орієнтиром для підготовки навчальних словників-мінімумів та інших дидактичних матеріалів, що використовуються для навчання термінології та контролю за її засвоєнням [4, с. 27]. Добраний термінологічний мінімум є необхідною передумовою для правильної організації лексики в навчальних цілях. Якщо термінологічний мінімум розглядати як орієнтир для обов'язкового опанування, то варто змінити до нього традиційне ставлення як до мінімального списку лексики, що підлягає вивченню, а слід оцінити його як інструмент організації засвоєння лексики.

Аналізуючи основні шляхи відбору термінологічної лексики, ми виокремили підхід, який спирається на статистичні дані про лексичні одиниці, коли відбір здійснюється на однорідному в стилістичному та тематичному відношеннях текстовому масиві. Власне цю методику застосовують у немовних закладах освіти. Статистичний шлях відбору словників-мінімумів відіграв свого часу певну позитивну роль в інтенсифікації навчання іноземним мовам у вищих

зкладах освіти. Багатьма кафедрами були розроблені словники-мінімуми, які активно застосовуються у навчальному процесі. Проте є підстави вважати, що проблема відбору лексичних мінімумів для немовних закладів освіти не є повністю і оптимально розв'язаною.

Вирішення питання кількісної сторони словника-мінімуму, спираючись лише на статистичну основу, є недостатнім. За межами залишається багато високоінформативних значущих слів, знання яких може бути важливим ключем до розуміння тих чи інших ділянок тексту. Так при формуванні терміномінімуму виникає потреба використання таких критеріїв і принципів відбору, які б забезпечували максимальне охоплення лексики літератури тієї чи іншої спеціальності.

Слідом за Б. А. Лапідусом ми розглядаємо принцип відбору навчального матеріалу як основне положення, що визначає критерії відбору, а *критерій* служить інструментом відбору, маркером, за яким визначається включення або не включення одиниці відбору в мінімум, за допомогою якого якісно та кількісно оцінюється навчальний матеріал з метою його використання чи невикористання відповідно до цілей.

В основу відбору навчального матеріалу для розвитку навичок і вмінь спілкування ми поклали потреби і мотиви майбутніх фінансистів. Оскільки навчальна діяльність з англійської мови передбачає включення студентів у сферу виробничої діяльності фінансиста і тим самим вимагає формування у майбутніх фахівців комунікативної компетенції, ми вважаємо *критерій професійно-практичної цінності* одним із основних. Критерій професійно-практичної цінності, який покладаємо в основу відбору, витікає з тлумачення ряду окреслених нами принципів.

Принцип стилістичної обмеженості забезпечує включення до мінімуму загальноекономічних термінів, що вживаються в досліджуваній системі (*supply, demand, price, marketing...*), а також вузькоспеціальних термінів, котрі становлять термінологію сфери фінансів (*accounts, assets, auditing, budget, ledger, legal tender, liabilities,...*). Моделювання лексичного мінімуму вимагає не лише з'ясування його стильових шарів, а й їх співвідношення у фахових текстах. Питома вага лексики кожного із стильових шарів є своєрідним контрольним орієнтиром під час складання лексичного мінімуму для кожного фаху.

Застосування *принципів семантичної цінності* забезпечує об'єктивний добір найбільш вживаних важливих термінів, що відображають основні поняття економічної галузі (*revenues, value, cost, price, market, product...*).

Згідно з *принципом словотвірної цінності* до словника включаються первинні основи, засвоєння яких створюють передумови самостійної семантизації великої кількості невідомих складних і похідних термінів, а також стійких термінологічних сполучень (*product, pay, quote, check, economic, fund...*).

Принцип зразковості забезпечує відбір до мінімуму найбільш вживаних термінів, що ілюструють основні словотвірні моделі та зразки їх перекладу українською мовою, за аналогією з якими можуть бути семантизовані численні терміни, що не були включені до словника (*advertising agency, channel of distribution, price leader, advance payment, asset and liability management...*).

Принцип прозорості семантичної вмотивованості дозволяє не включати до мінімуму похідні, складні та запозичені терміни, а також стійкі термінологічні сполучення, про значення яких можна легко здогадатися на базі знань семантики первинних основ їх складових та словотвірних моделей.

Поряд із основними принципами враховуються й інші міркування. Терміни, багатозначні в межах даної термінологічної системи, включаються в усіх значеннях (*assets – активи, майно, капітал, власність, кошти, фонди; debenture – боргове зобов'язання, запис про борг, договір застави, незабезпечене боргове зобов'язання,*

застава, облигація). При відборі синонімічних терміноодиниць враховувались конкретність і точність поняття, стійкість і словотвірна цінність в межах економічної термінологічної системи (*прибуток – profit, gain, return, валовий~ gross profit, чистий~ net profit*).

Отже, у статті розглянуто критерії і принципи вибору термінологічного мінімуму загальноекономічної та фінансової концептосфер. Критерій професійно-практичної цінності витікає з принципів *стилістичної обмеженості, семантичної та словотвірної цінності, принципу зразковості та принципу прозорості семантичної вмотивованості*.

Список використаних джерел:

1. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.02. – К., 2004 – 20 с.
2. Вишнякова Н.Г. Терминологическая лексика, методика и принципы ее отбора для обучения иностранных языков в технических вузах : Автореф дисс. канд. пед. наук. – М., 1986 – 24 с.
3. Гальперин Г.А. Обучение иноязычной специальной терминологии в неязыковом вузе. – Минск : Наука, 1971. – 250 с.
4. Гнаткевич Ю.В. Навчання лексичного аспекту чужоземної мови у вищих навчальних закладах. – К. : Просвіта, 1999. – 184 с.
5. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучению языку в языковом вузе / Б.А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1986. – 144 с.
6. Лемов А.В. Система, структура и функционирование научного термина. – Саранск, 2000 – 192 с.
7. Нікітіна Ф.О. Семантичні та словотвірні проблеми сучасної термінології. – К. : Вища школа, 1998. – 31 с.

Гора Н.В.

викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

ІННОВАЦІЙНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

В сучасному середовищі освітньої діяльності важливу роль відіграє запровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема впровадження комп'ютерних технологій навчання та застосування їх у професійній освіті. Значну роль має інформаційно-комунікаційний прогрес у навчанні, що відіграє дедалі більший вплив на вивчення навчально-виховного матеріалу. За допомогою сучасних комп'ютерних технологій та мережевій системі інтернет студенти мають більший доступ до інформації для кращої організації навчального процесу.

Інноваційні технології в педагогічному процесі навчання швидко та міцно увійшли до нашого життя. Їх поширення спричинило ряд змін в навчально-виховному процесі та характеру вивчення й засвоєння навчального матеріалу студентам. В зв'язку з цим виникає потреба у використанні комп'ютерної техніки та новітніх інноваційних технологій під час вивчення ряду дисципліни [3, с. 51].

Педагог, як «джерело» інформації, не в змозі передати весь обсяг навчально-виховного матеріалу навіть з певної галузі знань. Його місія на сьогоднішній день – навчити студентів відшукувати інформацію із різних джерел та

використовувати її у майбутній професійній діяльності. Студенти повинні мати навички думати, розуміти сутність речей, осмислювати ідеї і концепції, трактувати і застосовувати їх в конкретних умовах. Саме через це виникла необхідність застосування інноваційних технологій навчання [6, с. 23].

Під інноваційною освітньою технологією навчання – розуміють сукупність інноваційних форм, методів і засобів навчання, виховання і управління, об'єднаних єдиною метою [2, с. 14].

Застосування комп'ютерних технологій в навчально-виховній діяльності педагога та студентів полягає у постійній співпраці з застосуванням професійних програм та технологій, що спрощують можливість професійного вивчення матеріалів з застосуванням їх на практиці [5].

Одним із найважливіших підсумків впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання варто вважати те, що воно морально і, певною мірою, теоретично підготувало педагогічну громадськість і науку до сприйняття нового могутнього інструмента – комп'ютера, і до об'єктивної необхідності мислити в новому для себе середовищі, тобто розвивати категорії комп'ютерних технологій та запроваджувати їх [3, с. 16].

Комп'ютерні технології в навчанні можуть використовуватися не лише як засоби автоматизації навчання і контролю якості підготовки, але і як інструмент для реалізації нових дидактичних підходів, що актуалізують навчальну діяльність, розширюють світогляд, розвивають корисні практичні навички студентів на основі включення в навчальну діяльність засобів і методів інформаційно-комунікаційних технологій.

Уміння використовувати комп'ютер для вирішення професійних і учбових задач стає обов'язковим компонентом підготовки будь-якого фахівця. В сучасному світі перед системами освіти будь-якого рівня стоїть задача підготовки фахівців до використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності [5].

Тому у професійній освіті стали характерними такі пріоритетні напрями її розвитку:

- інтелектуалізація професійної освіти, впровадження у навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень і новітніх освітніх та виробничих технологій;
- особистісно-орієнтований підхід до професійного навчання і виховання;
- розвиток ринку освітніх послуг з професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації громадян відповідно до вимог ринку праці;
- розвиток соціального партнерства;
- модернізація інформаційного та матеріально-технічного забезпечення професійної освіти;
- міжнародне співробітництво [4, с. 588].

Інформаційно-комунікаційні технології сьогодні займають важливе місце у навчально-виховному процесі, вони стають необхідним інструментом фахівця з будь-якої спеціальності, майбутнього фахівця, але й вимагають постійного самовдосконалення та саморозвитку.

За допомогою комп'ютерних технологій підвищується пізнавальна активність щодо засвоєння навчального матеріалу та використання його на практиці. Застосування комп'ютерних технологій в навчальному процесі значно покращує якість та ефективність навчання майбутніх фахівців, що дає змогу підвищити їх конкурентоспроможність на ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Горемичкін А.І. Введення в комп'ютерну педагогіку (про інформаційно-просторовий підхід у педагогічних концепціях) : [навч. посіб. з основ комп'ютерної дидактики для підготовки магістрів у системі музично-педагогічної освіти.] / А.І. Горемичкін. – Мелітополь : Вид. буд. «ММД», 2008. – 266 с.

2. Даниленко Л. Сучасні підходи до управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – Спецвипуск. – С. 14–16.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).

4. Енциклопедія освіти / АПНУ ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Малеева Анна. Актуальність теми тематичної педагогічної ради, мета та задачі//Блог класних керівників – 2015. – Режим доступу до ресурсу : <http://znz-envk-kl-ker.blogspot.com/2015/04/blog-post.html>.

6. Шевчук С.С. Інноваційні підходи до навчання професії : Методичний посібник. – Донецьк : ІПО ІПП УМО АПН України. – 2009. – 117 с.

Гулей О.В.

старший викладач;

Никифоров А.М.

викладач,

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

МИСТЕЦЬКІ ЦІННОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Вища школа є вагомим фактором у виховному процесі сучасної молоді. Одним із основних завдань мистецької освіти є формування світогляду студента. Актуальність проблеми полягає в тому, щоб не просто підготувати спеціаліста галузі образотворчого мистецтва, а й виховати в нього патріотичні переконання й погляди, спрямовані на розуміння національної ідентичності.

Мистецьке життя нашого часу тісно пов'язане з духовною та культурною спадщиною народної творчості. Без вивчення народного мистецтва, без дослідження мистецьких цінностей свого народу неможливо розвивати професійну художню освіту. Перед вчителем образотворчого мистецтва, і, в більшій мірі, перед викладачами вузів, які готують цих фахівців, постає нелегке та відповідальне завдання відродити традицію народного мистецтва, розкрити сучасному студенту красу та глибину народного мистецтва. Проблема полягає в тому, щоб не просто передати свої знання та досвід, а й залучити творчу молодь до відродження, збереження та подальшого розвитку народного мистецтва рідного краю з метою реалізації набутих знань та вмінь в майбутній професії.

«Молода людина, – пише С. Сисоєва, – тільки тоді може повноцінно здобувати професійну освіту, коли вона знає, що набуті знання стануть основою її професійного становлення, успіху у житті, засобом соціального захисту, тим підґрунтям, який дозволить знайти своє місце у суспільстві, дійсно творити своє життя, сомостверджуватися і смореалізовуватися у ньому» [3, с. 205].

Першочергове завдання сучасної професійної освіти полягає у формуванні особистості, вихованій на повазі до народних мистецьких цінностей, особистості, здатній розвивати та реалізовувати свій творчий потенціал на основі вивчення традиційного мистецтва свого регіону.

Протягом багатьох тисячоліть людство не знало такого окремого поняття як мистецтво. Це не означає, звичайно, що воно не мало естетичних якостей

художньої культури. Художньо-естетичні якості були притаманні різним формам життя та побуту людей, не відмежованого, в той же час, в окремий вид діяльності. Наприклад, наскельні розписи первісних людей ще не були власне картинами. Зображення тварин, сцен полювання, народних свят чи ритуалів не просто відображали життя та побут наших пращурів а, на сам перед, за задумом їх авторів, покликані були допомогти їм в реальній дійсності.

З плином часу, в процесі суспільного розвитку, художня діяльність виділилась в окрему галузь культури. На зміну майстерно прикрашеним побутовим речам прийшли живописні полотна, станкова скульптура, книжна графіка і т. д., що свідчить про виникнення професійного мистецтва, мета якого дещо вужча – надавати людині естетичне задоволення, впливати на її свідомість. В цей же час народні майстри, як і в минулі часи, створювали своє мистецтво – художнє оформлення предметів побуту.

Народне мистецтво, безперечно, є прямим спадкоємцем стародавніх форм людської культури. Саме тому народне мистецтво донесло до наших днів естетичні уявлення минулих поколінь, їх художні смаки та уподобання. Важко переоцінити значення художньо-естетичного досвіду накопиченого протягом багатьох століть в народних ремеслах. Перші зразки художніх ремесел, в яких стає помітним поділ виробів для різних верств населення з'являються з часів Київської Русі. Ремісники почали виготовляти предмети різної вартості. З розвитком торгівлі розширюється діапазон матеріалів: дорогоцінні метали, скло, дорогі тканини (парча, атлас, шовк), металеві (золоті, срібні) та шовкові нитки тощо. Якщо на початку розвитку ремесел створювались речі для власного використання чи для продажу в умовах безпосереднього контакту майстра з покупцем, то, починаючи з XVII–XIX століття художні ремесла значно розширюють поле своєї діяльності: постачаються вироби для продажу на ярмарках, для розповсюдження їх серед широкого кола споживачів, іноді, досить віддаленого географічно.

Якщо порівняти вироби створені ремісниками та майстрами художніх промислів, може скластися думка, що на першому ремісничому етапі існування народного мистецтва вироби були більш досконалими. Адже речі, зроблені для себе повинні відрізнятися більшою довершеністю, більшою любов'ю до них автора. Але це не зовсім так. Зіткнувшись із проблемою широкого продажу виробів мистецтва, майстри народних промислів змушені були велику увагу приділити привабливості, виразності, яскравості, одним словом, декоративності творів. Саме тому виробам XVIII–XIX століття властива пишна декоративність, конструктивність, доцільність та цілісність декору, тобто ті якості, які ми звикли вважати невід'ємними рисами народного мистецтва. Крім того, в пошуках найбільш виразних та гармонійних форм створення та декорування виробів майстри виробили прийоми, які відрізняють народне мистецтво від професійного. В межах суто професійного мистецтва працюють художники з яскраво вираженими індивідуальними рисами творчості, з небагаточисельними особистостями, які мають яскраво виражений талант, закріплений професійними знаннями. А в народному декоративно-прикладному мистецтві ми бачимо особливого розвинене певне художнє явище в окремо взятому регіоні, або певній місцевості яка охоплює кілька сіл, можливо, навіть, в одному селі.

Традиційне народне мистецтво має свої закони, свої художні прийоми, які суттєво відрізняються від законів та прийомів професійної художньої творчості. В народних ремеслах відсутні, як правило, такі підготовчі етапи, які необхідні та обов'язкові для професійного художника: ескізи, проекти, етюди тощо. Майстер народної творчості може працювати по пам'яті, створюючи типову композицію виробу, яка розроблена та вдосконалена ще за багато десятиліть, або, навіть, століть до народження майстра. Досвідчений майстер знає багато елементів напам'ять, і без

особливих зусиль поєднує їх в своїх композиціях. Важливо те, що він не просто механічно повторює певний набір елементів, а вільно трактує існуючі століттями мотиви, створюючи кожен раз новий твір мистецтва. Це стосується практично всіх видів народної творчості: вишивки, ткацтва, гончарства, різьблення тощо. Народне мистецтво відрізняється від ремесла тим, що майстер народної творчості постійно перебуває в творчому пошуку, працюючи в межах традицій даного регіону, але кожен раз виготовляючи новий твір, відмінний від попереднього. Тут варто звернути увагу на роботу професійних художників живописців. Коли художник повторює свою композицію, виникає потреба зробити копію живописного полотна і художник повинен виконати роботу так, щоб копію неможливо було відрізнити від оригіналу, тоді як народний майстер виконуючи одну і ту ж саму композицію не повторює її буквально. Коли майстер прагне створити точну копію зразка, сам процес роботи з природними матеріалами стає набагато складнішим, втрачається творчий підхід, нехтується гармонійне поєднання матеріалу або особливості фактури.

«Унікальні можливості впливу на особистість належить декоративно-прикладному мистецтву, – наголошує О. Гевко, – яке є невичерпною скарбницею духовних і мистецьких цінностей і відображає особливості художньої народної творчості різних регіонів України, зберігаючи глибокі традиції. Саме в середовищі національної культури можливе формування творчої, всебічно розвиненої особистості» [1; 6].

На наше глибоке переконання, знайомство з витоками традиційного мистецтва свого народу, з особливостями традиційних видів декоративно-прикладного мистецтва свого регіону є важливою складовою навчально-виховного процесу у підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Саме тому вивчення декоративно-прикладного мистецтва у вищій школі спрямоване на:

- використання засобів декоративно-прикладного мистецтва в національно-патріотичному вихованні особистості студента;
- розширення знань студентів про культурно-мистецьку спадщину свого народу;
- підвищення рівня володіння різними техніками декоративно-прикладного мистецтва;
- вміння самостійно виготовляти твори декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, оволодіння національними духовними та мистецькими цінностями свого народу – важливі чинники національного виховання молоді, без якого неможливе збереження історичної пам'яті та розвиток духовності. Таким чином, теоретичне та практичне оволодіння засобами декоративно-прикладного мистецтва є надійним ґрунтом формування у майбутніх вчителів образотворчого мистецтва патріотичних почуттів, національної ідентичності, готовності до продовження духовних та мистецьких традицій свого народу.

Список використаних джерел:

1. Гевко О.І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.07 / О.І. Гевко ; Київ, Нац. пед. ун - т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 21 с.
2. Сисоєва С.О. Творча професійна підготовка фахівців : особливості процесу / С.О. Сисоєва // Сучасна мистецька освіта : реалії та перспективи : зб. наук. праць. - Київ-Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 212 с.

Гуцул В.І.

асистент,

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка*

КОПІЮВАННЯ ТВОРІВ ХУДОЖНИКІВ XVII СТОЛІТТЯ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЖИВОПИСНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблеми. Виклики сьогодення зумовлюють нове бачення в системі сучасної освіти та в рівні фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів України. Суспільству потрібні креативні та самостійні люди, здатні до самовдосконалення, швидкої переорієнтації в нову сферу діяльності, відповідно до вимог суспільства. Завдання мистецької освіти сформуванню спеціалістів, що стануть в авангарді культурного розвитку суспільства. Одним із важливих елементів фахового становлення і розвитку студентів вищої школи мистецьких спеціальностей є набуття живописної майстерності. Цей напрямок фахової підготовки охоплює широкий спектр різноманітних педагогічних методів і копіювання робіт старих майстрів з максимальним збереженням техніки, технології та манери написання твору забезпечує додатковий інструмент виконання даного завдання.

У галузі мистецької освіти проблема педагогічної майстерності досліджувалась науковцями, теоретичні ідеї яких широко реалізовувались у практиці підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Це такі вчені як Н. Миропольська, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.).

Методологічну основу формування художньої майстерності студента та опис технології живопису старих майстрів складають праці вчених в галузі, мистецтвознавства, педагогіки, техніки живопису як Г. В. Біди, Д. І. Киплик, І. М. Кириченко, Т. В. Максимова, Писарева С. А., Филимонова М. Н. та ін.

Основам копіювальної майстерності як форми навчання класичного живопису присвятили свою працю дослідники Ю. В. Карасьов, Е. Никонова, А. В. Андрієва, та ін.

Та проблема методики формування живописної майстерності студентів, підвищення їх професійності за допомогою вивчення технік і технологій школи живопису старих майстрів XVII століття і копіювання картин великих художників минулого залишається недостатньо вивченою.

Мета статті, визначити методику формування живописної майстерності майбутнього художника засобами вивчення технік і технологій школи живопису старих майстрів копіювання картин художників XVII століття.

Завдання статті, розкрити методику формування живописної майстерності майбутнього художника під час роботи над копіями картин художників XVII століття, з методичними рекомендаціями щодо виконання конкретних завдань.

Виклад основного матеріалу статті. Твори мистецтва копіювалися завжди – тим частіше, чим привабливіше є оригінал. Попри комерційні цілі копіювання творів мистецтва часто застосовують і для навчання. Щоби досягнути таємниці попередніх майстрів Леонардо да Вінчі копіював античні статуї, а студенти Російської академії мистецтв – майстрів епохи Відродження.

В наш час багато спеціальних копіювальних майстерень утворилися при всесвітньо відомих музеях. Так в Італії при галереї Уффіці у Флоренції діє художня майстерня, де виготовляють копії з прославлених музейних картин. В

Східній Європі поширені копії з «малих голландців», де поляк Марек Святецкий виготовляє знамениті «Сніданки» XVII століття. Реставратори Російського музею в Петербурзі створили свою фірму копіювання шедеврів з колекції музею. Треба відзначити, що в цих майстернях, переважно, робота ведеться з дотриманням усіх вимог та особливостей технології. Копіюють не тільки структуру авторського мазка, але й особливості накладення часто численних барвистих шарів і навіть шарів ґрунту. Всі художні прийоми (наприклад, ефекти освітлення) повторюються тільки в авторській техніці (наприклад, лесування або сфумато) [1].

Аналізуючи живописні твори голландських майстрів XVII ст., що належали різним стильовим напрямкам і школам, можемо відмітити спільну складову – використання прийомів світлотіні, через взаємозв'язок ґрунту і підмальовка.

Вивчивши пошарову структуру цілого ряду картин на тканинній основі дослідники виділили три різновиди системи ґрунтів: перший – живопис на червоно-коричневих ґрунтах, другий – на сірому ґрунті, третій – на подвійному ґрунті: нижній шар – червоно-коричневий, верхній – світло-сірий. Використовуючи тонально-колірну основу ґрунту, голландські майстри використовували чотири типи підмальовка: монохромний – світло-сірого тону на темно-червоному або коричневому ґрунтах; коричневий – на світло-сірому ґрунті; кольоровий – на темно-коричневому ґрунті і змішаний – в основі монохромний, з введенням кольорових акцентів [2].

Головна мета підмальовка – найбільш точно висловити основний півтон, на якому тримається вся тонально-коліристична система голландського живопису. Саме тонально-колірна якість півтону, утвореного оптичним з'єднанням кольорового ґрунту з нейтральним підмальовком допомагає художнику успішно вирішувати задачу світло-повітряного середовища в картині, бо півтон підмальовка розглядається вже як тон повітря. Використання шарів напівтонального підмальовка в живописному процесі роботи над картиною є специфікою живописного методу голландських майстрів [3].

Так німецький учений Хуберт фон Зонненбург у своєму дослідженні касельської картини Рембрандта «Благословення Якова» зазначав, що художник в самому початку підмальовка включав в його монохромну основу кольорові акценти, додаючи до нейтральної сірої або коричневої фарби невелику кількість кольорового пігменту, щоб в загальних рисах намітити колорит майбутньої картини [4].

У підписаній картині «Риби» лейденського живописця Пітера ван Норта (1602 після тисяча шістсот сорок вісім) на основі червоного ґрунту форма конструювалася засобом підмальовка напівкриючими шарами сірої фарби (чорна вугільна і свинцеві білила) [6]. Світло і півтони підмальовком вирішувалися різною інтенсивністю покриття барвистого матеріалу. Напівтональна основа сірого підмальовка послугувала фоном для технічного моделювання деталей.

Приклад комбінованого кольорового підмальовка спостерігається і в картині «Поклоніння пастухів» голландського караваджиста Матіаса Стомера (близько 1600–1672. На червоному ґрунті художник спочатку намітив по всій картині найбільш темні ділянки чорною фарбою (вугілля, свинцеві білила), потім кольоровою і тілесною фарбами прописав світло і півтони. Дослідження мікропроб структури картини показало, що на синьому плащі Марії підмальовок біло-чорної тональності. На додаток до чорного підмальовку, найсвітліші ділянки і півтоні прописані білилами. Напівкриючий шар білил спільно з червоним ґрунтом утворює холодний сіро-блакитний півтон. Поверх цього монохромного підмальовка нанесена синя лесировка натуральним ультрамарином [7].

Висновки. Можемо підсумувати, що підмальовок в голландській картині служить не тільки допоміжною стадією для побудови композиції і тонально-

колірних відносин картини. Мета підмальовка – найбільш точно відобразити основну складову – півтон, на якому тримається вся тонально- колористична система голландського твору.

Пропонуючи студентам в якості вдосконалення живописної майстерності реалістичного живопису копії картин голландських художників XVII століття слід відбирати твори де чітко прослідковується типова технологічна і методична складова написання. Також якість репродукції, з якої виконується копія, має бути високої якості (бажано цифровий варіант). Матеріали, як полотно, ґрунт, фарби, пензлики та ін. потрібно використовувати максимально наближеними до оригіналу. Після лекційного ознайомлення з темою, всю роботу в матеріалі, студенти виконують в відповідності до описаної методики ведення художньої роботи голландськими митцями.

Вивчення такого підходу до виконання завдань спеціальності «Живопис» студенти охоплюють ширший діапазон засобів формуючих фахову підготовку майбутніх спеціалістів в галузі мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Маркина Т. Копирки с выставки [Електронний ресурс] / Татьяна Маркина // [kommersant.ru](http://kommersant.ru/doc/351334). – 1911. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.kommersant.ru/doc/351334>.
2. Максимова Т.В., Писарева С.А., Филимонова М.Н. Исследование картины голландского художника XVII в. Яна Викторса «Благословение Иакова» собрания Курской областной картинной галереи // *Художественное наследие ВНИИ реставрации*, вып. 14. 1991. С. 28–34.
3. Максимова Т.В. К вопросу о технике живописи голландских мастеров XVII века [Електронний ресурс] / Т.В. Максимова // *Российский научно-исследовательский институт культурного и природного наследия*, Москва – Режим доступу до ресурсу : <http://art-lab.com.ua/index.php/en/2010-04-13-10-48-45/296--vii->.
4. Gifford M.E. Jan van Goyen and the practice of Naturalistic Lanfscapе. The American Institute for conservation of Historic and Artistis works. Baltimore, Maryland, 25–29 May 1983.
5. Wetering E. van de. Op. cit. P. 22.
6. Максимова Т.В. Проблемы реставрации произведений голландских живописцев XVII в. // *Творчество* № 12. 1988. С. 22–24.
7. Г.М. Федорова Г.В. Саратовский государственный художественный музей им. А.Н. Радищева. Альбом. 1984.
8. Кузнецов Ю.И., Линник И.В. Голландская живопись в музеях Советского Союза. Л., 1984. Ил. 135–136.

Жалій Р.В.

старший викладач,

*Полтавський національний технічний університет
імені Юрія Кондратюка*

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМУ

Сьогодні посилена увага викладачів фізичного виховання звертається на формування валеологічної компетентності молоді. Мода на довершені форми та психологічну й фізичну гармонію поширюється на різні вікові групи населення, але у молодіжному середовищі це має свою специфіку. Здоровий спосіб життя як

стиль, вимога сучасності й внутрішня потреба є результатом комплексних засобів фізичного виховання, одним із яких є туризм.

У статті ми простежимо процес формування валеологічної компетентності студентів технічних ВНЗ засобами туризму. Сьогодні модуль «Туризм» передбачений у шкільній програмі з фізичної культури, Всесвітній день туризму масово відзначається на рівні колективів фізичної культури, не лише закладів освіти, а й підприємств, установ, організацій різного спрямування.

Тому публікації у наукових виданнях, присвячені цій проблемі, носять всебічний характер. Так, у своїй розвідці С. Ігнатенко пропонує модуль організації гурткової роботи зі спортивного туризму [1]. Л. Копилова й І. Некрасов висвітлюють процес розвитку фізичних якостей молоді в ході занять туризмом [3; 6]. Альтернативні критерії класифікації видів туризму та місце спортивного туризму в його структурі вивчає О. Колотуха [2]. У статті О. Литвинчук розглядаються пріоритетні напрямки розвитку оздоровчо-спортивного туризму; А. Матвієнко з'ясовує проблеми сучасного стану туристичної галузі в Україні [5].

У своїй розвідці ми вказуємо на заняття із туризму як одну із альтернативних форм у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки студентів технічних вишів України в контексті розгляду туризму як засобу формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців. Валеологічну компетентність студентів технічних університетів розглядаємо як складову їхньої життєвої компетентності, одним із можливих шляхів формування якої є професійно-прикладна фізична підготовка майбутніх фахівців технічних напрямів підготовки. Валеологічна компетентність знаходить свій вияв у знаннях і навичках, ґрунтовній мотивації до занять фізичною культурою і спортом, активній рекреаційній та руховій активності. Власний приклад та організаторські здібності, які формуються в процесі набуття валеологічної компетентності, спрямовані на оздоровлення себе й своїх близьких, родичів, знайомих, колег та ін. Процес формування валеологічної компетентності студентів технічних вишів має свою специфіку в порівнянні з іншими напрямками підготовки, адже особливості майбутньої професійної діяльності вимагають від викладача фізичного виховання максимальне врахування специфіки їхнього фаху та кваліфікації при подальшому працевлаштуванні.

У ході навчальних занять із фізичного виховання можливо використання елементів спортивного туризму при опануванні матеріалу навчальної програми. Проте більш ефективними, на нашу думку, будуть секційні заняття з туризму та проведення позааудиторних заходів із туризму.

Зважаючи на альтернативні критерії класифікації, спортивний туризм поділяється на пішохідний, гірський, лижний, водний, велосипедний та ін. За організаційними формами розглядають спортивні походи, змагання з видів спортивного туризму, експедиції, екскурсії тощо [7, с. 17].

У ході секційних занять студентам пропонується оволодіння різними блоками знань, які передбачають географічну, фізичну (технічну й тактичну) підготовку. Незалежно від подальшого професійного спрямування, для студентів необхідні навички постановки палатки, організації переправи, розведення вогню. Цікавими для дозвілля стануть туристичні естафети, конкурси «на швидкість» у постановці палатки, конкурси найсмачнішої туристичної каші [1, с. 13].

Тому такого роду заняття слід проводити впродовж навчального року. Це можливо під час відзначення Всесвітнього дня туризму (щовересня), під час тижня чи місячника здорового способу життя, тематичних днів до Дня працівника фізичної культури та спорту чи інших професійних свят. До речі, ще у 1935 році передбачалося отримання значка «Турист СРСР». Таку нагороду могла отримати людина, котра здала норми ГПО, здійснила туристичну подорож

впродовж шести днів, вміла читати карту й орієнтувалася по ній, по компасу, розпалювати багаття та ін.

Сьогодні на заняттях із туризму вважаємо необхідним вивчення таких тем: переїзд до виходу на туристичний маршрут, подолання природних перешкод, режим руху, техніка подолання завалів, методика здійснення «туристичного ланцюжка», вимоги до туристичного бівака, встановлення наметів та ін. Окремі вимоги пов'язані з орієнтуванням по компасу й карті, знання краєзнавчих особливостей місцевості.

Метою занять з туризму повинні стати знання, вміння та навички, необхідні для здійснення самостійної краєзнавчо-туристичної діяльності та організації активного дозвілля й відпочинку для членів своєї родини, колег, друзів та ін.

Особливість формування валеологічної компетентності студентів саме технічних напрямів підготовки полягає у застосування широкого арсеналу засобів, форм, методів і прийомів рухової активності. Майбутні фахівці технічних професій, як правило, недостатню увагу приділяють фізичним вправам, оскільки ведуть достатньо «осілий» спосіб життя (наприклад, для підготовки до практичних занять, майбутні механіки чи інженери витрачають не одну добу, а підготовка дипломного проекту майбутнього архітектора може займати кілька тижнів). Зважаючи на великі навантаження інтелектуального й розумового планів, наполягаємо на обов'язковому включенню до навчальних планів студентів технічних напрямів підготовки занять із фізичного виховання, які сприятимуть формуванню потреби бути здоровим, показувати приклад іншим.

Отже, у ході навчальних та позааудиторних заходів, під час яких використовуються елементи туризму, відбувається формування валеологічної компетентності студентів технічних ВНЗ, зміст якої полягає в набутті знань, умінь та навичок щодо організації власного життя, дозвілєво-рекреаційної діяльності з максимальною руховою активністю та користю для фізичного й психічного здоров'я.

Перспективними шляхами подальших наукових пошуків вважаємо такі:

- ✓ розробка методичних рекомендацій для включення до навчальних програм із професійно-прикладної фізичної підготовки тем із туризму;
- ✓ розширення спектру видів рухової активності для молоді у процесі здобуття вищої освіти (фітнес, черлідінг, спортивне орієнтування);
- ✓ запровадження секційної роботи та навчальних занять із фізичного виховання за рахунок компоненти навчального плану (а не вибіркової його складової);
- ✓ вивчення специфіки теоретико-методичних засад проведення відповідних занять із урахуванням майбутнього фаху та кваліфікації молодих осіб.

Список використаних джерел:

1. Ігнатенко С. Спортивний туризм. Модель організації гурткової роботи [Текст] // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2010. – № 20. – С. 12–16.
2. Колотуха О. Спортивний туризм у загальній структурі туризму : підходи до класифікації [Текст] // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2015. – трав. (№ 10). – Вкладка
3. Копилова Л. Розвиток фізичних якостей юного туриста. Удосконалення техніки спортивного туризму [Текст] // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 2. – С. 20–23.
4. Литвинчук О. Перспективи розвитку оздоровчо-спортивного туризму [Текст] // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 12. – С. 10–11.
5. Матвієнко А. Спортивний туризм в Україні : сьогодення і майбутнє [Текст] // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. – № 40. – С. 3–7.

6. Некрасов И.Б. Основы физической подготовки туристов [Текст] // Физическая культура в школе. – 2006. – № 4. – С. 62-65.

7. Спортивний туризм. Єдина спортивна класифікація України [Текст] // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2010. – № 20. – С. 16–18.

Жалій Т.В.

*кандидат історичних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАВознавчих ДИСЦИПЛІН

Сьогодні проблема формування правосвідомої молоді в сучасній Україні є однією з пріоритетних. Актуальності їй додають нестабільність внутрішнього життя країни та відсутність зовнішньополітичних констант. І хоча держава звертає особливу увагу до цього питання, правоосвітня й правовиховна робота в закладах освіти потребує вдосконалення.

У статті розглянемо особливості формування інформаційно-правової компетентності майбутніх учителів у процесі опанування навчальних програм правознавчих дисциплін вищої школи.

Останні публікації вчених стосуються процесу формування правових знань та вмінь підростаючого покоління. Тому інформативним для підготовки розвідки став посібник Т. Архипової, котра обґрунтувала систему правових знань і компетенцій та визначила теоретичні засади опанування матеріалу для особливих категорій осіб [1]. О. Болотова висвітлює особливості правової підготовки майбутніх учителів, вказуючи на її обов'язковість [3]. У працях О. Бардінова й С. Будникова розкриваються проблеми підвищення рівня правової свідомості школярів у ході здійснення правоосвітньої та правовиховної діяльності педагогічного колективу [2; 4]. У розвідках А. Дмитренка й А. Лігоцького пояснюються складові системи правової освіти й правового виховання сучасної молоді [5; 7]. А дослідниця О. Ковальська актуалізує проблему моделювання системи управління правовою освітою учнів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах суспільних змін [6].

Вкажемо, що для майбутніх учителів, незалежно від напряму підготовки й подальшої кваліфікації, важливим є набуття одного з видів правових компетентностей – інформаційно-правової. Під цим терміном розуміємо вміння майбутніх педагогів працювати з джерелами юридичної інформації, аналізувати нормативно-правові акти, користуватись довідковою літературою, Інтернетом для самостійного пошуку інформації. Це вважаємо необхідним і для процесу професійного вдосконалення та їхньої подальшої роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, і для самовдосконалення й продовження самоосвіти, набуття власного соціального досвіду.

У ході вивчення правознавчих дисциплін, які передбачені галузевими стандартами вищої освіти, як правило, за рахунок вибіркової частини навчального плану, майбутні педагоги можуть опанувати такі навчальні курси: «Правознавство», «Конституційне право України», «Основи конституційного права», «Правові основи освітньої діяльності» та ін. Майбутні вчителі правознавства вивчають широкий спектр юридичних дисциплін, тому методичні вимоги до їхньої правової освіти й виховання є предметом окремого дослідження.

Основними розділами при вивченні правознавчих курсів є основи публічних та приватних галузей права України, тому опрацювання текстів нормативно-правових актів є обов'язковою формою роботи на семінарських та практичних заняттях. Для вивчення дисциплін потрібно сформувати підбірку правових актів. Основні вимоги до цього етапу такі: визначити коло правових актів (з традиційною класифікацією: Конституція України, кодифіковані акти, конституційні закони, підзаконні акти), запропонувати студентам здійснити їх самостійний пошук (в офіційних виданнях, на електронних ресурсах); запропонувати алгоритм роботи з нормативно-правовим актом (або скласти його колективно).

Як альтернативні пропонуємо такі форми роботи з правовими актами, які варто диференціювати, залежно від напряму підготовки, рівня навчальних досягнень студентів:

➤ коментоване читання текстів нормативно-правових актів із залученням матеріалів офіційних коментарів та офіційних тлумачень Конституційного Суду України;

➤ опрацювання змісту документів на предмет: складання кросвордів, анаграм, юридичних рівнянь, пропущених слів у фрагментах правових актів, заповнення термінологічних словників та ін.

➤ вивчення тексту документу й складання на його основі правових ситуацій та юридичних задач.

Зміст нормативно-правових актів варто використовувати для підготовки виховних заходів на правову тематику, наприклад, текст «Декларації принципів толерантності» слід опрацьовувати до Міжнародного дня толерантності, а норми «Загальної декларації прав людини» – при відзначенні Міжнародного дня захисту прав людини.

Особливу увагу звертаємо на вивчення новел українського законодавства, тому слід організувати таку форму роботи, як «Брифінг майбутнього юриста», коли на занятті студенти по черзі інформують про нові законодавчі акти й ратифіковані міжнародні договори, зміни, які вносяться в чинні документи. Це сприятиме тому, що майбутні педагоги знатимуть інформаційну насиченість офіційних порталів парламенту, уряду, міністерств та відомств, громадських організацій. Тому пропонуємо такі форми роботи з електронними ресурсами: роботи в парах чи малих групах для висвітлення такого питання: «Опрацюйте сайт <https://minjust.gov.ua/> (Міністерства юстиції України) та розкажіть групі про 5 останніх обговорень нормативно-правових актів» чи «На основі опрацювання електронного ресурсу <http://helsinki.org.ua/index.php?r=1.4.1> (сайту Української Гельсінської спілки з прав людини) охарактеризуйте статистичні дані про найбільш масові порушення прав людини у 2015 році».

Вивчення змісту нормативно-правових актів на заняттях при вивченні правознавчих дисциплін є обов'язковою формою роботи, оскільки уявлення студентів про право, закон, норми повинно бути підкріплене ґрунтовною аргументацією. Переконлива мотивація й потреба в дотриманні правових норм та встановлених державою правил свідчить про більш вищий рівень правової компетентності – аксіологічно-правової.

Отже, формування інформаційно-правової компетентності майбутніх учителів у процесі опанування навчальних програм правознавчих курсів є важливим напрямком роботи викладачів профільних кафедр. Оволодіння такими вміннями сприятимуть ефективній професійній діяльності майбутніх педагогів, накопиченню соціального досвіду й вихованню правосвідомих молодих осіб, котрі поважають закон, виконують передбачені державою обов'язки й здатні стати на захист своєї країни.

Пріоритетними шляхами подальших наукових пошуків вважаємо:

- подальше науково-методичне обґрунтування необхідності включення ширшого спектру правознавчих дисциплін у навчальний план підготовки фахівців різних напрямів підготовки;
- вивчення правових засад освітньої діяльності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів;
- поглиблення наукових пошуків у сфері урізноманітнення форм і методів право освітньої й право виховної роботи у вищій та середній школах.

Список використаних джерел:

1. Архипова Т. Основи правових знань. Навчальний посібник [для вчителів-дефектологів, вихователів, учнів з особливими потребами спеціальних шкіл-інтернатів] [Текст] // Дефектолог. – 2014. – серп. (№ 8). – Вкладка.
2. Бардінов О. Формування правосвідомості школярів як проблема громадянсько-виховання [Текст] // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 2. – С. 57–59.
3. Болотова Е.Л. Правовая подготовка педагогов в условиях реформы системы образования [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 11. – С. 45–50.
4. Будникова С.Л. Принципи та проблеми організації правового навчання в сучасній школі [Текст] // Історія та правознавство. – 2013. – № 10. – С. 4–6.
5. Дмитренко А. Правова освіта й виховання [Текст] // Школа. – 2009. – № 3. – С. 41–55.
6. Ковальська О. Моделювання системи управління правовою освітою учнів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах суспільних змін [Текст] // Імідж сучасного педагога. – 2011. – № 10. – С. 18–22.
7. Лігоцький А. Система правової освіти : пошуки і здобутки [Текст] // Право України. – 1997. – № 9. – С. 36–38.

Клименко С.І.

вчитель,

Спеціалізована середня загальноосвітня школа

I ступеня № 312 м. Києва

ЕТИМОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ МОВНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-МОВНИКІВ

Основним напрямом розвитку педагогічної освіти є оновлення її змісту, орієнтованого, як зазначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), на підвищення якості та гуманізацію процесу підготовки фахівців, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, формуванні цілісної картини світу, духовності, культури особистості.

Оскільки в Державній освітній програмі йдеться про етнізацію навчального процесу, що базується на мовній виховній концепції, одне із завдань викладача-лінгвіста полягає в тому, щоб підвищити мовний рівень студентів шляхом їхнього залучення до вивчення історико-культурного досвіду народу.

Враховуючи те, що одним із компонентів сучасного змісту освіти є знання про світ як результат суспільно-історичного способу пізнання, зосередимося на етимологічній роботі, що згідно з новими навчальними концепціями базується на передачі набутого досвіду молодому поколінню, що може стати надбанням особистості у її майбутній професійній діяльності.

До проблеми формування культури мовлення зверталися мовознавці, лінгводидакти, психологи та психолінгвістики Б. Ананьєв, Б. Головін, М. Івченко, Г. Костюк, В. Русанівський.

Особливості мовної професійної підготовки майбутнього правника постійно перебувають у центрі уваги дослідників Н. Артикуци, С. Капітанець, А. Красницької, Л. Чулінди та ін.

Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів-мовників достатньою мірою розкрито в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, але на сьогодні питання, що стосується вивчення зоофразеологічного словника як одного з методів залучення студентів до навчання рідної мови потребує детальнішого висвітлення.

Оскільки образ людини у мовній картині світу є чи не найголовнішим, наші намагання виділити в ньому зооморфний компонент допоможуть збагнути етноспецифічні особливості бачення цього світу в повному його обсязі. Недарма «для всіх етноутворень, у всі періоди їх історичного розвитку, архетипним залишається уявлення про зовнішнє відображення статусу людини» [1, с. 67].

Мовне виховання особистості ґрунтується, в першу чергу, на культурологічних знаннях, що вимагає від студентів відповідних умінь і навичок у:

- здійсненні етномовного дослідження на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;
- зіставленні та порівнянні тих чи інших мовних явищ (народних фразем);
- узагальненні вже відомих фактів щодо тлумачення походження та змісту зооїдіом.

Це, на нашу думку, є досить важливим аспектом фахової підготовки майбутнього філолога, тому що лише той, хто володіє знаннями, несе мовну культуру та її цінності, зможе проявити себе у будь-якій сфері людської діяльності, що відповідає новим стандартам освіти та комунікативного підходу до вивчення мов. У зв'язку з цим «...учитель-мовник, який прагне належним чином репрезентувати українську фразеологію, використовуючи її могутній виховний потенціал, як і багато років тому, мусить покладатися на власні сили» [2, с. 9], а тому, має добре оволодіти рядом фундаментальних знань з етнопедagogіки, етнопсихології, етнолінгвопедagogіки, етнолінгводидактики, етнокультури, що в умовах етнокультурного підходу до змісту навчання, має розглядатися у всіх ВНЗ та на всіх рівнях мовної освіти.

На жаль, ні сьогоднішні шкільні програми, ні вузівські посібники з мовних дисциплін певних рекомендацій до вивчення курсу фразеології не дають, що є не менш дивним, оскільки саме до цього мовного аспекту виникає найбільший інтерес як серед учнів, так і серед студентів.

Цілком природним є той факт, що більшість дослідників різних наукових напрямків вдаються до історико-етимологічного питання як такого, що показує найважливіші фрагменти мовної картини світу, де прихована вся багатогранність історичного буття, тому цілком погоджуємось із думкою Т. Стасюк, яка говорить про мову, що «впорядковує будь-яку інформацію й надає їй структури згідно з соціально-нормованими формами-образами, еталонами-стереотипного сприйняття й усвідомлення світу, яке зумовлене культурою наших предків, їхнім досвідом, їхніми ресурсами, а отже і еволюцією мови» [5, с. 81], а в даному питанні мова йде про зоофразеологізми.

Оскільки сьогодні більшість із тих, хто говорить, як правило ніколи не задумуються про витоки того чи іншого фразеологічного звороту, користуючись ним у тій чи іншій повсякденній ситуації, завдання викладача мовних дисциплін в умовах етимологічного підходу до навчання мови, сприяти формуванню соціолінгвістичної компетенції студентів (майбутніх фахівців) незалежно від обраної ними кваліфікації. У зв'язку з цим, педагогу необхідно здійснити

невеликий екскурс в історію мови, аби зафіксувати найважливіші моменти появи зооїдіом. XVII–XVIII ст. в цьому плані є найбільш показовими, бо фіксують становлення української літературної мови і її тісний зв'язок з носіями. Як приклад, на практичному занятті студентам можна запропонувати розглянути реконструкцію добре відомого фразеологізму: Собака на сні – [Як] собака [пес] на сні – Собака на сні лежить – и сама не їсть, и другому не дає – Собака на сні лежачи, ни са(мь) не їст(ь), ни товаровъ не даєть їсти [4; 3], заздалегідь вказавши на особливості прочитання давньоукраїнського письма, де «ъ» – читається як «ь», а «h» – як «і» українська.

Після чого, за вказаним зразком, спробувати відшукати інший фразеологізм, щоб прослідкувати його видозміну. А далі, услід за Л. Самойлович, спробувати продемонструвати ситуацію, яка б могла пояснити появу фразеологізму, що є в деяких словникових додатках. Наприклад: Пішов як Ваг за дріжджами... і Пішов як рак по дріжджі – зі значенням: Пішов і довго не вертається. Аналогічним способом можна розглянути групу синонімів та фразеологічних варіантів: 1) Добрався, якъ вовкъ до кошары, (або) котъ до сала; 2) Вертиться, якъ въ окропѣ муха См. Звивається. – Крутиться; Звивається як муха в мази: або якъ песь въ сливахъ. См. Вертится; Крутиться, якъ муха на окропѣ. См. Вертится – Звивається [10]. Далі, наводячи різні приклади, вказати на їх першоджерело, мову, звідки відбулося запозичення даного виразу. А тому, розглянувши фразеологічні звороти біблійного походження, що розповсюдженні у всіх народів світу і є кальками, взятими з латинської та грецької мов, звернути увагу студентів на їхні паралелі в інших мовах.

Тож говорячи про мову як про модель виховання, що ґрунтується на формуванні мовленнєвих навичок, варто згадати дуже важливий виховний аспект особистості, що існує в межах правових норм, які охоплюють не тільки суспільство загалом, а й конкретну людину, в даному випадку мова йде про майбутнього вчителя-мовника, для якого основними моральними критеріями є честь, гідність, його професійний обов'язок, що є сукупністю історико-культурних об'єктивних чинників біблійного походження.

На кінцевому етапі практичної роботи, студентам можна запропонувати здійснити власний історико-культурний екскурс, аби вони навчилися добирати виключно українські прислів'я за їх професійним спрямуванням, а саме: знайшли пояснення виразу «різницький собака», посилаючись на лист козаків турецькому султану; та за вказаним зразком, написали детективну історію на тему: 1. Грошей – кури не клюють. 2. Зробили ведмежу послугу. 3. Собаку на цьому з'їли. 4. Хоч вовком вий. 5. Вовчі закони. 6. Гратися в ката і мишку. 7. Тягти ката за хвоста. 8. Молодцем молодець, ні кіз ні овець. 9. Ти ще не бачив смаленого вовка. 10. Де раки зимують. 11. Де козам роги правлять тощо.

Аналіз здійсненої роботи ще раз показав, що морально-етичні цінності, які закладені у зміст зооїдіом, є тим культурно-історичним надбанням, що визначає національний характер, в основі якого лежить ідея добра та справедливості як виразників даної професії. У зв'язку з цим можна вважати, що етнопедагогічна система з етимологічним аналізом є досить ефективною, бо, в умовах комунікативного підходу до навчання, забезпечує мовне виховання особистості на основі духовних цінностей, що глибоко сягають в історію релігії, філософію, етику та мораль.

Список використаних джерел:

1. Васильченко В.М. Відображення українськими обрядовими фразеологізмами статусної зміни зовнішності людини / В.М. Васильченко // Науково-теоретичний журнал «Українська мова». – 2010. – № 1. – С. 67–82.

2. Дерев'янюк Л.С. Фразеологія на уроках української мови : Метод. розробка. – К. : ВПЦ : «Київський університет», 2001. – 31с.
3. Дружененко Р.С. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : автореф. Дис ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Р.С. Дружененко ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2005. – 18 с.
4. Самойлович Л.В. Українська фразеологія : автореф. Дис канд. філол. Наук : 10.02.01 / Л.В. Самойлович ; Дніпропетр. держ. ун-т. – Д., 2000. – 20 с.
5. Стасюк Т. Технології мовного впливу як компонент сучасної комунікації / Т. Стасюк // Науково-теоретичний журнал «Українська мова». – 2010. – № 1. – С. 81.

Кобилко Н.О.

*учитель вищої категорії, «старший вчитель»,
Вищевеселівський навчально-виховний комплекс
Великописарівської районної ради Сумської області*

ШКІЛЬНЕ МЕТОДИЧНЕ ОБ'ЄДНАННЯ. СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ. ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Школа самореалізації особистості – це школа нового століття. Саме сьогодні постає чи не найважливіше питання перед усім педагогічним загалом – забезпечення успішної соціалізації випускника. Це у свою чергу спонукає до переосмислення та зміни таких напрямів, як виховання і самовиховання особистості.

Одними із принципових положень Національної доктрини розвитку освіти України є підвищення конкурентоспроможності у світовому освітньому просторі та утвердження національних інтересів і відповідності освіти потребам особистості й суспільства, що постійно розвиваються і змінюються.

Працювати за новими вимогами може тільки той учитель, який перебуває у постійному творчому пошуку, самовдосконалюється і спонукає до цього інших. Творчий учитель потребує творчого колективу, кола однокласників, для яких співпраця вільна, цікава, актуальна, а головне – спільна. Реалізувати ці засади можна під час роботи методичного об'єднання. Мета його діяльності полягає у визначенні головних перспективних напрямів розвитку творчої особистості учня, накопиченні ресурсів та інноваційного потенціалу, розробці та впровадженні нового змісту й форм освітнього процесу, створенні умов для розвитку нового педагогічного мислення.

Метою пропонованої статті є з'ясування головних принципів діяльності шкільного методичного об'єднання вчителів-словесників.

Теоретико-методологічну основу статті склали праці вчених-дидактів, методистів та вчителів, що стосуються зазначеної форми методичної роботи.

Сьогодні засвоєння та відтворення знань учнів уже не відповідає потребам суспільства, тому виникає проблема переорієнтації навчального процесу й впровадження інноваційних технологій. Головним стратегічним напрямом роботи методичного об'єднання стає створення такого освітнього простору, який давав би можливість учасникам навчально-виховного процесу розвиватися та самореалізовуватися.

Зусилля голови методичного об'єднання сьогодні мають бути спрямовані на те, щоб об'єднати колектив навколо основної мети, керувати не людьми, а процесами змін, утверджувати толерантність до тих, хто має інші думки й погляди. Таким чином, керівник повинен виконувати функцію ініціатора змін.

Головне – зробити навчально-виховний процес максимально ефективним, зібрати в педагогічному колективі команду професіоналів, які володіють новими технологіями навчання й виховання, підтримують інноваційний процес і здатні брати участь у творчій діяльності.

Досвід без практики неможливий. Лише педагогічна практика як специфічна діяльність дає можливість реалізувати задумане. В основу діяльності методичного об'єднання має бути покладена ідея всебічного розвитку дитини, її соціокультурного виховання, розвитку творчої обдарованості, формування соціальної, комунікативної, інформаційної, естетичної компетенцій учнів.

Отже, якими рішеннями, засобами і за яких умов можна досягти поставлених цілей і отримати необхідні результати? Управлінська діяльність керівника методичного об'єднання передбачає складання плану, організацію роботи з його виконання, контроль і ефективне керівництво, організацію спільної діяльності учасників процесу на всіх рівнях і спрямованість її на досягнення мети.

Планування передбачає перспективне прогнозування, визначення мети й завдань, створення умов для поетапної і цілеспрямованої організації праці педагогів. Від того, наскільки правильно спланована робота, залежить її результативність.

У ході управління інноваційними процесами головне місце відводиться контролю за результатами. Інновації – основа розвитку школи. Їх упровадження ініціюється не тільки керівником чи членом методичного об'єднання, але й батьками та учнями (наприклад, ураховується думка останніх у виборі спецкурсів, факультативів, гуртків, студій).

За умов ефективної діяльності, високого кадрового потенціалу, творчої атмосфери в колективі, сучасних освітніх потреб батьків та учнів традиційне освітнє середовище змінюється на інноваційні модулі, основними з яких, на наше переконання, є такі:

- вивчення інноваційних педагогічних технологій, перспективного педагогічного досвіду та впровадження їх елементів у навчально-виховний процес;
- презентація роботи як відкритої системи в інформаційному середовищі (звіти перед педагогічним загалом, виступи в пресі тощо);
- упровадження проектної (як однієї з найбільш актуальних) діяльності в навчально-виховний процес.

Інноваційна діяльність потребує творчості. Надихати людей на творчу працю – головний обов'язок керівника методичного об'єднання, а обов'язок учителів – створювати умови для набуття учнями життєвих компетентностей, для формування в них цілісного погляду на світ, уміння бачити й розуміти глобальні проблеми сучасності й способи їх вирішення. Ми маємо багато прикладів, коли учні, захоплені улюбленою справою, виявляють наполегливість, силу волі в опануванні тих знань і вмінь, які далеко випереджають програмні вимоги, але вкрай необхідні їм уже сьогодні для реалізації творчих завдань, пошуку нестандартних способів їх розв'язання.

Суть інноваційної діяльності не тільки в тому, щоб розвивалися діти. Не менше потрібна вона й для того, щоб професіоналізм учителя мав високий інноваційно-творчий потенціал. Тому значна робота повинна проводитися з підвищення ефективності діяльності, професійного вдосконалення педагогічних працівників (круглі столи, тижні педагогічної майстерності, методичні тижні, фестивалі творчих ідей, презентації й узагальнення власного досвіду тощо). Ініціатива членів методичного об'єднання стосовно певних нововведень завжди повинна братися до уваги, а в разі її доцільності створюються умови для втілення. У своїй діяльності методичне об'єднання має керуватися такими принципами:

- вірити в те, що на певні аспекти майбутнього можна впливати й вони можуть змінювати те, що ми робимо сьогодні;
- пам'ятати, що шанси на успіх будуть більшими, якщо враховані сприятливі моменти для діяльності, що існують у зовнішньому середовищі;
- урахувати, що діяльність буде ефективнішою, якщо до процесу планування залучені не тільки лідери, а й члени методоб'єднання (це є одним із найважливіших моментів, коли кожен долучається до справи, вносячи свої пропозиції).

Складаючи перспективний план роботи, доцільно ставити перед собою ряд питань, зокрема такі:

Хто ми такі? Це питання потребує аналізу кадрового складу методичного об'єднання, його творчого потенціалу, можливостей і досягнень.

Чого ми хочемо? Відповідь знаходиться насамперед у діагностиці проблем, що існують сьогодні в діяльності. Найчастіше цей етап реалізується на першому засіданні. Прикладом може бути робота над проблемою, над якою працює методичне об'єднання та з якої розпочався новий навчальний рік. Педагогічні працівники, усвідомивши застарілість попередньої, розуміючи актуальність інновацій, вирішують працювати по-новому. При цьому найголовнішим залишається ученя з усіма його потребами, інтересами, захопленнями.

Як ми цього досягаємо? Насамперед через опрацювання безлічі літератури на потребу дня. Важливу роль відіграє спілкування, коли кожен може висловити власну думку, поділитися враженнями, відстояти свою позицію. Якщо членами методичного об'єднання є висококваліфіковані вчителі – за досвідом. Велика допомога у вирішенні питань – проходження курсової перепідготовки, коли творчий педагог, дізнавшись про нове, відразу ж намагається втілити його в життя. Сайти й портали стають у нагоді під час підготовки до занять і не тільки. Бо комп'ютерне програмне забезпечення різного призначення та засоби нових інформаційних технологій сприяють підвищенню ефективності роботи вчителя.

Чи хочемо ми сьогодні те, чого хотіли вчора? Відповідь однозначна: не зупинятися на досягнутому. Якщо попередньо ключовою проблемою є недостатня підготовка вчителів до запровадження інноваційних технологій, то перше, з чого слід розпочати роботу, – із самих себе. Від інформування перейти до навчання, потім до апробації напрацювань, і як кінцевий результат – поширення досвіду учасників методичного об'єднання серед інших учителів.

Сьогодні важливо в роботі методичного об'єднання вдало використовувати досвід учителів із великим стажем педагогічної діяльності для підтримки прагнення молодих, вивчати й упроваджувати його в практику. Із цією метою організовується наставництво, взаємовідвідування уроків, позакласних заходів, творчі педагогічні «мости». Та головним має стати приємне спілкування, коли кожен розуміє, що достеменно доброта – це правдивість. Тому нікого не повинні дивувати слова, надруковані на сторінці методичного бюлетня: «Правда сильна сама собою».

Виходячи з вищесказаного, упевнено констатуємо, що творчість, співтворчість, рівень взаємодії, спілкування між учителями, учнями, батьками залежать від стилю управління. Отже, аби досягнути успіхів, треба, щоб керівник методичного об'єднання мав єдиний погляд на шляхи вирішення проблем сучасної освіти. Тільки так можна стимулювати колектив до творчої діяльності, бо успіх приходить до тих, хто рухається.

Список використаних джерел:

1. Вердіна С. Педагогічна рада : нестандартні форми / С. Вердіна, А. Панченко. – Х. : Основа, 2007. – 174 с.

2. Дудченко О.М. Організація роботи шкільних методичних об'єднань / О.М. Дудченко, М.М. Глазунов. – Скадовськ : Комунальна установа «Скадовський районний методичний кабінет», 2012.

3. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – Х. : Основа, 2006. – 128 с.

4. Пометун О. Управління школою, що змінюється. Порадник сучасного директора / О. Пометун, Л. Середяк. – Тернопіль : Астон, 2005. – 192 с.

Кордонська А.В.

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

Савицька Г.М.

викладач спеціалізаційних дисциплін другої категорії;

Асмоловська Т.В.

*викладач облікових дисциплін, спеціаліст,
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

**СУЧАСНЕ ЗАНЯТТЯ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ,
ЗНАХІДКИ, МЕТОДИКИ, ТЕХНОЛОГІЇ**

Можливості сучасного заняття невичерпні. Кожне заняття – це крок до дозрівання інтелекту студента, цеглина в основі чарівного будинку на ім'я розвиток, знання, без яких неможлива розумна, діяльна людина-творець, професіонал своєї справи в майбутньому.

Величезний потік інформації, що оточує нас сьогодні, вимагає нових підходів до формування інтересу у студентів до навчання та самоосвіти. Розвиток науки і техніки відкриває учасникам навчального процесу нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи викладача з авторитарного транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу студентів. Майбутнє за системою навчання, що вклалася б у схему студент – технологія – викладач, за якої викладач перетворюється на педагога – методолога, технолога, а студент стає активним учасником процесу навчання. Майстерність сучасного педагога має розвиватись не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників і широке використання ним готових поурочних розробок. Він передусім повинен володіти фундаментальними знаннями з навчальної дисципліни, високою загальною культурою і ґрунтовною дидактичною компетентністю.

Розглянемо основні критерії ефективності сучасного заняття: створення викладачем на занятті позитивного емоційного настрою на роботу; чітке визначення теми, мети та завдань заняття; мотивація навчальної діяльності студентів; відповідність змісту навчального матеріалу триєдиній дидактичній меті заняття; відповідність методів навчання змісту навчального матеріалу, меті і завданням заняття; методи навчання повинні забезпечувати: мотивація діяльності кожного студента на кожному етапі заняття; співпрацю викладача і студентів; залучення кожного студента до навчальної діяльності; контроль і самоконтроль; використання різноманітного дидактичного матеріалу, який дозволяє студентові виявляти вибірковість теми, виду та форми навчальних занять; форми організації

навчальної діяльності студентів (групові, парні, колективні, індивідуальні); форма спілкування на занятті (діалог, полілог); різноманітні види оцінки досягнень студентів протягом усього процесу його діяльності, а не тільки за кінцевим результатом; характер домашнього завдання (тренувальне, творче, індивідуальне, диференційоване).

У цілому викладач готується до проведення заняття у два етапи. Перший етап – загальна підготовка до викладання дисципліни – охоплює опрацювання наукової літератури до відповідних тем і знайомство із сучасним надбанням педагогічної науки. Другий етап – це безпосередня підготовка до проведення конкретного заняття у межах теми або розділу. І якщо раніше, коли в навчальному процесі переважало традиційне, чітко регламентоване заняття, достатньо було говорити про планування та підготовку до заняття, то сьогодні, що характеризується насамперед технологічністю підходів до всіх складових процесу навчання, вимагає від викладача саме проектування, що дасть можливість перейти від довільних, хаотичних дій до послідовної, науково обгрунтованої, системної, логічно вмотивованої діяльності.

Під педагогічним проектуванням заняття розуміють розробку системи взаємодій викладача та студентів, яка дозволяє досягти певної чітко сформульованої мети навчально-виховного процесу. Проектна діяльність за своєю сутністю є й одночасно синтезуючою діяльністю вибору з усіх знань про заняття саме тієї інформації, що є необхідною для вивчення конкретної теми, раціональною саме для цього заняття, саме для цих студентів.

Отже, сучасне заняття – це заняття, яке спрямоване на те, щоб кожен студент відчув себе особистістю. Кожне заняття повинно бути добре підготовлене, сприяти розвитку студентів, виховувати потребу і здатність до навчання упродовж всього життя. Крім того, кожне заняття повинно в той же час приносити успіх викладачу, доставляти йому почуття радості, задоволення своєю професійною діяльністю. Для викладача кожне заняття – це важка робота, яка потребує концентрації уваги і великого напруження.

Досить ефективними є впровадження на сучасному занятті особистісно-орієнтованої технології, технології групової навчальної діяльності, технології розвивального навчання, технологію формування творчої особистості, технології навчання як дослідження.

Особистісно-орієнтована технологія навчання характеризується тим, що центрі уваги є особистість студента, його самобутність, самоцінність. Результатом використання цієї технології є розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей студентів.

Технологія групової навчальної діяльності полягає у створенні нею можливостей для співпраці, налагодженні міжособистісних стосунків, спільному пізнанні навколишнього світу. При цьому викладач керує навчальною роботою кожного студента опосередковано, через завдання, які він пропонує групі, та які регулюють діяльність групи; сприяє активізації та результативності навчання студентів. Ця технологія передбачає об'єднання студентів в групи за різними ознаками: сильні і слабкі студенти, активні і пасивні, лідери і виконавці. За технологією групової навчальної діяльності мета досягається через результативність групи з різними навчальними та психологічними ознаками.

Технологія розвивального навчання ґрунтується на уявленні про розвиток студента як суб'єкта діяльності. Метою цієї технології є забезпечення розвитку особистості студента, формування активного, самостійного, творчого мислення, поступового переходу на цій основі до самостійного навчання. Ця технологія спонукає до отримання студентами додаткових, більш глибоких знань.

Технологія формування творчої особистості базується на тому, що творча особистість володіє високим рівнем знань, вміє відкинути звичайне, шаблонне.

Творчі здібності студента відповідають його творчій діяльності та є умовою успішного здійснення цієї діяльності. Технологія формування творчої особистості сприяє дотримання викладачем під час організації навчальної діяльності таких принципів, як принцип розвитку особистості, її самодіяльності та самоорганізації. Ця технологія направлена на здібних, обдарованих студентів.

Технологія навчання як дослідження є продовженням і поглибленням попередньої технології. Використання у навчанні дослідницько-пошукових прийомів та методів сприяє глибокому засвоєнню студентами знань, формуванню у них умінь і навичок, вихованню інтересу до пізнавальної, творчої діяльності. Це метод залучення студентів до самостійних пошуків, на основі яких вони встановлюють зв'язки між дисциплінами, явищами і процесами об'єктивної дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності. Дана технологія може застосовуватися як для роботи з окремими студентами, так і у групі. Прикладом є участь у науково-практичних конференціях, які відбуваються в нашому коледжі.

Виходячи з вище викладеного пропонуємо психолого-педагогічні рекомендації щодо впровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес:

1. Найбільш оптимальні динамічні процеси у освітній діяльності в умовах сьогодення можуть бути реалізовані за такої організації навчально-виховного процесу, яка ґрунтується на формуванні організаційно-психологічного клімату, створенні ситуації освітніх технологій.

2. Педагогічна діяльність має бути зорієнтована на кінцевий результат. Порівняння цього результату з поставленою метою дозволить визначити ступінь розробленості моделі, ефективність запропонованого комплексу засобів реалізації мети. Запланований результат можна одержати лише за умови системного підходу до процесу впровадження сучасних освітніх технологій підготовки спеціалістів у вищому навчальному закладі.

3. Деякі уміння в галузі організаційно-управлінської діяльності у студентів, які виконують різноманітні рольові функції, можна сформувати поступово, переходячи з початкового етапу навчання до подальшого набуття професійних навичок на заняттях із спеціальних дисциплін, практичних заняттях та ін.

4. За наявності впливу психологічних чинників сучасних освітніх технологій, самооцінки і самоконтролю студентів зростає міра узгодженості дій навчальної групи, що спрямовує суб'єктну активність кожного учасника освітнього процесу.

Впровадження сучасних освітніх технологій викликає суттєві динамічні зміни у викладацькій діяльності, збільшується роль педагогічної культури викладача як суб'єкта управління в навчальному процесі. Ці зміни носять постійний характер, тісно пов'язаний із життєвим циклом нововведення та залежать від дії психологічних чинників.

Кожен викладач має власний творчий потенціал, тому необхідно продумати та знайти зусилля реалізувати його на практиці таким чином, щоб кожен раз, на кожному занятті ви отримували б задоволення від процесу навчання студентів. Тоді ваше заняття можна з упевненістю назвати сучасним.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
2. Гадецький М.В., Хлебнікова Т.М. Організація навчального процесу в сучасній школі : Навчально-методичний посібник для вчителів, керівників навчальних закладів, слухачів ІПО. – Х : Веста : «Ранок», 2004. – 136 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.

Костюченко К.Є.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач,*

*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені В.В. Винниченка*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Інноваційні процеси в освітньому просторі України зумовили орієнтацію змісту і технологій навчання на розвиток індивідуальності майбутніх учителів. Основним завданням викладацького складу ВНЗ є формування у студентів відповідних професійних умінь і навичок, а також мотивації до майбутньої професійної діяльності. Цьому може сприяти використання ділових ігор у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Питанням впровадження ділової гри досліджено вченими: Л. Ананьєва, Н. Бокарева, Т. Бочарова, М. Бочкарьова, Ю. Будас, Ю. Винокуров, Л. Волкова, М. Воронка, Н. Герасимова, М. Доможирова, Н. Матвєєва, Л. Нікуліна, А. Панфілова, К. Солопенко, В. Трайнев та ін. Питаннями обґрунтування доцільності використання ділових ігор у вищій школі займалися такі дослідники, як М. Бірштейн, Я. Бельчиков, А. Вербицький, В. Єфімов, М. Кларін, О. Парубок, П. Підкасистий, П. Щербань та ін. Значення ігрової діяльності у процесі навчання іноземної мови підкреслювали відомі вітчизняні і зарубіжні методисти: І. Зимня, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Скаткін, Н. Склярєнко, Г. Лозанов, Rewell J., Taylor J., Byrne D. та ін.

Наведемо деякі визначення «ділової гри», що є важливим для розуміння цього поняття в контексті реалізації процесу навчання студентів англійської мови за професійним спрямуванням. Ділову гру можна розглядати як технологію, засіб і метод професійної підготовки, яка реалізується через комплекс ситуацій професійного спілкування та використовується для навчання і контролю групової діяльності тих хто навчається [1; 2]. Ділова гра є спеціальною організованою формою навчання з перетворенням теоретичних знань у діяльність. Ділова гра є дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення. Це досягається конструюванням (на етапі розробки) і реалізацією (в процесі гри) системи проблемних ситуацій та пізнавальних завдань. Предметом змісту гри виступає моделювання двох реальних процесів: виробництва і професійної діяльності майбутніх фахівців [4; 6].

Ділова навчальна гра за цільовою спрямованістю є двоплановою діяльністю, що сприяє досягненню подвійної мети – ігрової і педагогічної (навчальної) за домінуючої ролі останньої. Така гра конструюється і проводиться як спільна діяльність навчального процесу учасників в ході постановки професійно важливих цілей і їх досягнення шляхом підготовки і прийняття відповідних індивідуальних і групових рішень. Спільна діяльність має характер рольової взаємодії. Виконання учасниками ігрових правил є обов'язковою умовою гри. Ділові ігри визначають як

форму відтворення предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи відносин у межах цієї діяльності [4; 5].

Розглянемо деякі аспекти оцінювання ділової гри. Застосування ділової гри передбачає оцінювання з боку викладача іноземної мови, експертів та студентів. Завданням викладача є перевірка мовних та мовленнєвих аспектів говоріння шляхом спостереження за групою. Експертами є запрошені викладачі випускових кафедр, студенти старших курсів або аспіранти. Оскільки ділова гра зумовлює врахування багатьох факторів, попередня домовленість із експертами є суттєвою. Вони здійснюють оцінювання командної роботи під час проведення ділової гри. По-перше, оцінюється виконання кожного елемента технічного завдання (бали за кожен елемент визначаються фахівцями), по-друге, робота координатора групи та здатність до міжособистісної взаємодії (сума балів за цими критеріями визначається спільно викладачем мови та фахівцями. Оцінювання студентами складається з оцінювання спостерігачами, самооцінювання та оцінювання координаторами кожної команди. Оцінювання спостерігачами – це оцінювання студентами, які не беруть участь у діловій зустрічі. Вони звертають увагу на змістову та стилістичну складові висловлювань тих студентів, які моделюють нараду. Це оцінювання спрямоване на вироблення більш критичного ставлення до себе та оточуючих. Самооцінювання здійснюється студентами, які моделюють ділову зустріч. Воно охоплює аспекти підготовки та участі в нараді. Оцінювання координатором – етап студентського оцінювання, протягом якого він розподіляє заохочувальні бали відповідно до внеску кожного члена команди розробників.

Обов'язковим елементом ділової гри є система оцінювання, яка, за визначенням А. Вербицького, забезпечує, з одного боку, контроль якості прийнятих рішень з позицій і норм, вимог професійної діяльності, з іншого – сприяє розгортанню ігрового плану навчальної діяльності [4]. Зазначимо, що оцінювання виконує функції не тільки контролю, але й самоконтролю діяльності, забезпечує формування ігрової, пізнавальної та професійної мотивації усіх її учасників. Ділові гри базуються на принципі самоусвідомлення, самопізнання, вірі у власні можливості. Вони закладають основи моральної та етичної поведінки в сфері подальшої професійної діяльності. Відтак, уважаємо, що участь у ділових іграх, у першу чергу, надає змогу студентам адекватно оцінити власні можливості, з'ясувати рівень теоретичних знань та практичних умінь.

Коротко розглянемо процес впровадження ділової гри на заняттях англійської мови за професійного спрямування. З аналізу психолого-педагогічної та науково-методичної літератури можна виділити три етапи впровадження ділових ігор на заняттях: підготовка до ділової гри, її проведення та зворотний зв'язок. В основі ділової гри лежать загально ігрові елементи, зокрема наявність ролей і ситуацій, в яких відбувається їх реалізація, різні ігрові предмети. Можна зазначити наступні ознаки ділової гри:

- 1) наявність різних моделей спілкування, які становлять систему професійного спілкування майбутнього фахівця;
- 2) наявність ролей та їх розподіл між учасниками;
- 3) відмінність цільових установок учасників гри, які виконують різні ролі;
- 4) рольова взаємодія;
- 5) наявність спільної мети в усій групі студентів, які беруть участь у діловій грі;
- 6) альтернативність рішень та можливість діяти відповідно до умов конкретної ситуації;
- 7) наявність системи групового та індивідуального аналізу результатів діяльності учасників групи під час ділової гри;

8) можливість керувати емоційною напругою, яка виникає під час ділової гри [4; 5; 6].

Особливістю ділової гри є те, що вона містить рольову та дидактичну складові, при чому у рольовій грі основний акцент ставиться на спілкуванні, дидактичній – на організації навчальної діяльності, то у діловій – на формування вмінь та навичок, професійно значущих рис.

Їх використання дає можливість для обміну думками, виявлення розбіжностей в інтерпретації тих чи інших теоретичних ідей, що сприяє не лише засвоєнню нових знань, а й формує досвід вирішення певних професійних завдань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. До того ж у діловій грі реалізується колективна форма навчальної діяльності. У процесі гри студенти мають змогу в невимушеному оточенні засвоїти норми професійних і соціальних ролей, а також ознайомитися з найбільш вагомими принципами безконфліктного міжособистісного та професійного спілкування [3; 6].

Під час розігрування ролей у діловій грі, учасники отримують можливість ідентифікувати себе з іншими, можуть використовувати емоційний зв'язок при оцінюванні власних почуттів і поведінки. Відтак, можна сказати, що у ділових іграх усі завдання пронизані проблемним характером, адже вони моделюють суперечності професійної діяльності у справжньому житті та програмують фахову спрямованість творчої активності майбутніх фахівців. Тому вони є одним із найефективніших шляхів активізації комунікативної навчальної діяльності студентів, що особливо актуально у вивченні іноземної мови.

Проте така форма роботи потребує не аби якої уваги як зі сторони викладача, так із сторони студентів. Перш за все, необхідно узгоджувати проведення ділових ігор на заняттях з іноземної мови з навчальним та особистісним досвідом студентів. Тому доцільним є їх проведення на кінцевому етапі вивчення тематичного модулю. Адже студенти вже сформували лексичні та граматичні іншомовні уміння та навички і оволоділи відповідним рівнем професійних знань. За для формування здатності до міжкультурного спілкування у студентів діловим іграм слід надавати нестандартності та проблемності. Для їх проведення необхідно ретельно підбирати тематику та матеріали (тексти, аудіо або відеоматеріали), які б порушували актуальні проблеми професійного характеру та підштовхували учасників гри до конструктивної дискусії у рамках ситуацій міжкультурного спілкування. Роль та функції учасників повинні адекватно відображати реальну картину професійної діяльності, що моделюється у грі. За умови вдалого розподілу ролей кожен студент може повною мірою самостверджуватися і самореалізовуватися. Правила гри повинні містити конкретну характеристику реальних процесів і явищ, які мають місце у змодельованій ситуації.

Список використаних джерел:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования игры и дискуссии / М.В. Кларин. – Рига : «Эксперимент», 1998. – 180 с.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Єфімова О.М. Рольові ігри в методиці викладання англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/de/node/1121>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Вербицкий А.А. Педагогические технологии контекстного обучения : Научно-методическое пособие. – М. : РИЦМГГУи. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

6. Щербакова М.В. Дидактические игры в обучении иноязычному общению // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. – No 2. – С. 111–115.

Костюченко Н.Ю.

аспірант,

Науковий керівник: **Дубінка М.М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Кіровоградський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ І МАТЕМАТИКИ

Формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики є складний багатогранний процес, який поєднує в собі діяльність як викладачів, так і студентів, при цьому має вплив низки умов.

Визначаючи оптимальні педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики, спочатку надамо чітке визначення визначення поняття «умова». Проаналізуємо основні риси феномена поняття «умова» в загальному, філософському, психологічному, педагогічному, лексичному аспектах. У довідковій літературі поняття «умова» розуміється як: обставина, від якої що-небудь залежить; правила, встановлені в якій-небудь галузі життєдіяльності; обстановка, в якій що-небудь відбувається. Філософське пояснення даного поняття зв'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: «те, від чого залежить щось інше; вагомий компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), з наявності якого випливає існування даного явища» [8, с. 707]. У психології досліджуване поняття представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, що прискорюють або уповільнюють його, роблять вплив на процес розвитку, його динаміку і кінцеві результати [4]. Педагоги розглядають умову як «сукупність змінних, природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості» [5, с. 36].

Ми розглядаємо формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики як педагогічний процес, який включає в себе зміст, методи та організаційні форми навчання студентів, заснований на взаємопов'язаній діяльності викладачів і студентів, направлений на оволодіння майбутніми вчителями сукупності загально педагогічних, методичних і математичних знань, умінь, навичок, формування професійно важливих цінностей. Зазначимо, що вчений Ю. Бабанський під педагогічним процесом розуміє розвиваючу взаємодію суб'єктів і об'єктів навчання, направлений на розв'язання задач [7]. Оскільки формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики відбувається під час навчального процесу у ВНЗ, тому серед різних вищезазначених умов ми обираємо педагогічні. Спочатку зацентруємо увагу на визначення суті педагогічних умов, проаналізувавши в психолого-педагогічній та науково-методичній літературі

тлумачення цього поняття. Ми вважаємо за доцільне розглянути різні тлумачення поняття «педагогічні умови» та дати власне визначення сутності цього поняття. Так, цінним для нашого дослідження є визначення Р. Серьожникової, яка розуміє під «педагогічними умовами» сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [4]. Вчені В. Ледньов, В. Ляудіс, А. Найн та ін. педагогічні умови розглядають як сукупність об'єктивних можливостей і обставин, що супроводжують навчальний процес, при цьому спрямовані на досягнення визначеної педагогічної мети [3]. Вчена О. Пехота трактує педагогічні умови як категорію, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [1]. Дослідниця Л. Загребельна зазначає, що педагогічні умови – це обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [1]. Так, дослідниця О. Федорова [7] під педагогічними умовами розуміє сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, які забезпечують успішне вирішення поставленої задачі.

Узагальнюючи вищенаведені визначення поняття «педагогічні умови», ми під ними будемо розуміти об'єктивні можливості змісту, форм, методів, педагогічних прийомів, обставин, засобів і заходів, котрі забезпечують досягнення конкретної педагогічної мети, розв'язання поставлених задач, вирішення поставлених завдань, успішну організацію активної навчальної діяльності студентів.

З метою визначення педагогічних умов формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики ми вважаємо за необхідне проаналізувати педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх фахівців. Так, О. Токарчук виділяє наступні педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх економістів: забезпечення професійної спрямованості змісту математичної підготовки; використання задач з практико-професійним змістом; інтеграція математичного й економічного знання через застосування методичного інструментарію у процесі формування ПМК; упровадження сучасних педагогічних технологій навчання, що відповідають цілям компетентнісного підходу; застосування різних методів, форм, засобів навчання, спрямованих на забезпечення формування ПМК економіста; створення інформаційного середовища; внесення доповнень у виробничу практику [6].

Зокрема, Л. Ільшанко, досліджуючи умови формування математичної компетентності майбутнього інженера, зазначає такі: організація навчання внаслідок впровадження модульної освітньої технології; посилення практичної спрямованості внаслідок застосування професійно орієнтованих математичних задач; застосування педагогічного моніторингу для отримання об'єктивної інформації про результативність здійснюваного процесу і його оперативної корекції [2].

Ми виокремлюємо думку С. Лейко щодо визначення педагогічних умов у процесі формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. Вчена обґрунтовує слідуючі педагогічні умови: 1. оптимальна збалансованість фундаментальної і прикладної складових математичної підготовки; 2. наявність інформаційно-методичного забезпечення викладання курсу вищої математики; 3. формування позитивної мотивації в процесі особистісно-орієнтованого вивчення вищої математики; 4. застосування педагогічного моніторингу і методів контролю за якістю отриманих математичних знань [6].

Зазначимо педагогічні умови формування математичної компетентності, окреслені вченою Н. Матвейкіною: формування стійкої мотивації до вивчення математики; застосування особистісно-розвивальних методик; проектування змісту дисциплін [6].

Вчена Н. Казачек відзначає наступні педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх учителів математики: інтеграція змісту математичних курсів; розвиток позитивної мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя математики на основі педагогічних цінностей; забезпечення засвоєння математичних знань в єдності їх предметної і операційної сторін; забезпечення регулярного контролю і оцінки результатів, як зі сторони викладача, так і зі сторони студента [2].

На основі вищезазначених педагогічних умов формування математичної компетентності майбутніх фахівців ми виділяємо власні педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики: забезпечення мотивації до формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики; використання навчально-ігрових технологій на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності; забезпечення проектної діяльності на заняттях з фізики і математики у процесі формування математичної компетентності. Реалізація даних умов у навчальному процесі ВНЗ сприятиме ефективності процесу формування математичної компетентності майбутніх учителів фізики і математики.

Список використаних джерел:

1. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб наук. Праць / Л.В. Загребельна; Редкол. : І.А. Зязюн(голова). – Київ-Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – 547 с.
2. Иляшенко Л.К. Формирование математической компетентности будущего инженера по нефтегазовому делу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Иляшенко Л.К. – Сургут, 2010. – 178 с.
3. Леднев В.С. Научное образование развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М. : МГАУ, 2002. – 119 с.
4. Немов Р.С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. – М. : Изд-во ВДАДО-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк, 2004. – 512 с.
6. Токарчук О.М. Педагогічні умови формування математичної компетентності фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін / О.М. Токарчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. ; редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. – К. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 33. – С. 194–200.
7. Федорова О. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического производственного обучения. – М. : 1970. – 302 с.
8. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Лосєв О.С.

старший викладач;

Лосєва О.С.

старший викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ОСНОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Відродження духовної культури українського народу, інтенсивний розвиток особистості, що реалізується й самовдосконалюється в різних видах творчої діяльності, потребують наявності у сучасної людини розвинених комунікативних якостей, адже спілкування повсякчас є беззаперечною необхідністю у будь-якому колективі. З'явилася нагальна потреба у кваліфікованих працівниках, здатних співпрацювати, налагоджувати ділові стосунки з партнерами, оптимізувати міжособистісні відносини, долати комунікативні бар'єри, організовувати людей на досягнення спільної мети.

Формування особистості студента як суб'єкта відносин є необхідністю і передбачає розвиток комунікативних якостей, оскільки юнацький вік є сенситивним для їх розвитку й утвердження. Саме у процесі спілкування майбутні спеціалісти, отримуючи досвід взаємодії з іншими людьми, усвідомлюють себе через порівняння з ними, розвиваються інтелектуально, а також у результаті взаємного збагачення інформацією зміцнюють власні наукові, світоглядні, етико-естетичні погляди і переконання у прогресивному зростанні. Студент із достатньо розвиненими комунікативними якостями здобуває здатність творчо ставитися до різноманітних ситуацій ділового та емоційного спілкування, з якими він зустрічається у навчально-пізнавальній діяльності. Недостатній рівень розвитку професійно важливих якостей, пов'язаних із комунікативною діяльністю, може гальмувати процес професійної адаптації. Значна кількість випускників вищих закладів освіти відчуває труднощі в налагодженні міжособистісних стосунків, виборі оптимальних прийомів та способів впливу на інших людей. Саме спілкування і, зокрема, комунікативні якості, що його забезпечують, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності [4, с. 28–30]. Науково-педагогічні працівники мають сприяти підвищенню професійно-педагогічного рівня студентів, вдосконаленню комунікативної компетентності. Комунікативна освіта є суттєвою складовою фахової підготовки, що свідчить про перспективність та актуальність проблеми формування комунікативних якостей студентів вищих педагогічних закладів, а зокрема і майбутніх учителів музичного мистецтва.

До проблеми розвитку комунікативних якостей індивіда зверталися Ю. К. Бабанський, С. Я. Єрмоленко, Г. Г. Ващенко, О. І. Піскунов, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Л. М. Паламар. Обґрунтуванням шляхів підготовки майбутніх фахівців до комунікативної діяльності займалися К. К. Платонов, В. О. Сластьонін, М. М. Тарасович, О. І. Щербаков, Т. С. Яценко, І. А. Зязюн.

Комунікативні якості особистості розглядають як складову характеру, що є компонентом структури особистості, проявляється у системі ставлень людини до оточуючих у взаємостосунках, спілкуванні, діяльності, до дійсності в цілому. Існують такі комунікативні якості, важливі для сприймання і розуміння іншої особистості: гнучкість, делікатність, спрямованість на відкрите й активне

спілкування, здатність швидко встановлювати контакт, соціальна сміливість, комунікабельність, толерантність [1, с. 100–101].

Вчитель музичного мистецтва має бути професійним організатором, вокальним, інструментальним та музичним педагогом, вихователем, хормейстером, артистом-виконавцем, а також цікавою особистістю, що захоплена музичним мистецтвом, суспільним діячем, який прагне духовного збагачення учнів. Така людина повинна володіти розвиненими комунікативними якостями, без яких неможливий позитивний вплив на колектив учнів. Саме такі якості слід формувати у студентів мистецьких спеціальностей [5, с. 100–101].

У музично-педагогічному процесі комунікація (від лат. *communicatio* – «зв'язок, спілкування») виступає як мотивована комунікативно-пізнавальна діяльність, спрямована на здобуття, засвоєння та передачу певної музичної інформації. Ключові функції мови в цьому випадку мають особливий зміст, а саме: комунікативна (мова як засіб передачі інформації від однієї людини іншій) – втілюється у процесі освоєння, осмислення та інструментального виконання за допомогою засобів музичної виразності, стилістичних особливостей та архітектонічної побудови музичного твору; епістемічна, або пізнавальна (мова як засіб збереження і переробки інформації) – закладена в самій сутності музичного мистецтва і, зокрема, у традиції нотного запису, де в «закодованому» вигляді зберігаються музично-інтонаційні особливості кожної епохи, знаходиться інтонаційний словник певної країни, відчувається вплив особистості композитора.

Предметною основою комунікативного процесу у галузі музично-педагогічної та музично-виконавської діяльності виступає музичне сприймання як форма художнього спілкування та виконання музичних творів, як засіб комунікації, де виділяються два основних учасники – музичний твір і особистість (досвід життя, зафіксований у художньому світі твору і життєвий досвід слухача або виконавця). Існують й інші учасники процесу, які опосередковано чи безпосередньо стимулюють музично-естетичну діяльність, приймаючи участь у сприйманні музики чи обміні враженнями після її виконання – однолітки та викладач [5, с. 104].

Формування комунікативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно проводити послідовно за такими етапами: фахово-орієнтований – сприяння розвитку вербальних і невербальних комунікативних умінь, формування інтересу до питань художньо-педагогічного спілкування; інформаційно-аналітичний – оволодіння теоретичними знаннями; творчо-самостійний – втілення набутого студентами комунікативного досвіду у практичну діяльність (самостійне вивчення музичних творів, участь у концертно-виконавській діяльності, педагогічній практиці) [3, с. 213–214].

Процес формування комунікативних якостей студентів-музикантів відбувається завдяки наступному спілкуванню між викладачем і студентом: музично-виконавське – спілкування, що відбувається засобами музичної мови у процесі роботи над музичним твором; вербально-сміслові – аргументоване відстоювання студентом власної виконавської концепції музичного твору; музично-аналітичне – спілкування, спрямоване на визначення педагогічних завдань виконання та прослухування музичних творів [3, с. 215–217].

Особливостями формування комунікативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва є:

- на етапі освоєння музичного твору відбувається спілкування у формі внутрішнього опосередкованого «діалогу» студента з твором для проникнення та розуміння авторського задуму та побудови виконавської інтерпретації;

- у процесі втілення композиторського задуму створюється виконавська трактовка у процесі творчої співпраці студента і педагога (основою інтерпретації на даному етапі є виконавський досвід саме педагога);

- на етапі проникнення до образного змісту, пошуці потрібних настроїв, засобів втілення задуму музичного твору відбувається розуміння художнього змісту твору, тобто комплексна інтерпретація – синтез композиторського задуму, інтерпретації задуму педагогом, та власне виконання студента.

- у процесі останнього етапу освоєння музичного твору проявляється гра не для себе, а для слухача; виконавець стає посередником між композитором та слухачем, тобто відбувається процес творчої комунікації в системі «виконавець – музичний твір – слухач» [2, с. 258–264].

Ефективному формуванню комунікативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє: сприятлива психологічно-комфортна атмосфера; підвищення інтересу студентів до музичного мистецтва; урахування рівня їх музичної підготовки; застосування індивідуально-диференційованого підходу як засобу спонукання студентів до творчого самовираження у професійно-педагогічному спілкуванні; спонукання майбутніх фахівців до гнучкого комунікативно-емоційного реагування у педагогічних ситуаціях; дискусійне обговорення цікавої мистецької інформації; заохочення до висловлювання особистісного відношення до музично-виконавського репертуару; стимулювання до вільного володіння мовним апаратом у процесі обміну музичним матеріалом; активізація потреби до самовираження [3, с. 215–217].

Отже, у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва важливе місце посідає формування комунікативних якостей, від яких значною мірою залежить перспективність не лише музичного виховання студентів, а й їхня подальша професійна діяльність, а також здійснення майбутньої культурологічної функції – залучення школярів до національних і світових духовних цінностей, збагачення внутрішнього світу підростаючого покоління.

Список використаних джерел:

1. Буга О.І. Комунікативна культура вчителя в контексті загальної культури особистості / О. Буга // Теорія і практика упр. соц. системи : філос., психологія, педагогіка, педагогіка, соціол. – 2005. – № 1. – С. 100–108.

2. Василевська-Скупа Л.П. Діагностика формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики в процесі вокально-хорової підготовки / Л. Василевська-Скупа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – Київ – Вінниця : ООО Планер, 2006. – Вип. 11. – С. 258–264.

3. Василевська-Скупа Л.П. Педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутнього вчителя музики / Л. Василевська-Скупа // Дидактика професійної школи : Зб. наук. праць. – Київ – Хмельницький, 2006. – Вип. 4. – С. 213–217.

4. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : Навч. посіб. / Н. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.

5. Рудницька О.П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навч. посіб. / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 357 с.

Лущик Ю.М.

викладач,

Сумський національний аграрний університет

ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Україна як незалежна держава прагне рівноправного партнерства у геополітичних та економічних стосунках із країнами міжнародної спільноти. Фахівці вважають, що підприємства агропромислового комплексу здатні не тільки зробити значний внесок у вирішення проблем національної економіки, але й стимулювати рух нашої держави у напрямку інтеграції. У зв'язку із зазначеним вище вбачаємо необхідність досліджувати підготовку кваліфікованих кадрів для потреб сільського господарства.

У сфері аграрної освіти існують проблеми, які вимагають вирішення [3]. Для ефективного розв'язання наявних проблем та успішного реформування професійної освіти в цілому та аграрної зокрема необхідно ретельно досліджувати, аналізувати та осмислювати кращі здобутки іноземних колег у цій царині. Тому сьогодні актуальним є вивчення особливості професійної підготовки кадрів для сільського господарства у навчальних закладах інших країн. З цієї точки зору слід звернути увагу на досвід Великої Британії, оскільки вона має всесвітньо визнаний високий рівень якості освіти, значний ступінь інтеграції теоретичних досліджень та практичних здобутків, відповідність освіти реальним потребам фермерів та агробізнесу.

Ретроспективне вивчення аграрної освіти у Великій Британії дає можливість стверджувати, що її створення й наступний розвиток сільськогосподарських навчальних закладів були обумовлені впливом різних факторів.

На думку британського дослідника А. Чізброу, заклади аграрної освіти з часів свого заснування до недавнього часу помітно відрізнялися рівнем вищим за середній. Перші аграрні коледжі створювались, щоб надавати освіту синам джентльменів, але вони перейняли на себе розбудову найнижчого щабля освітньої ієрархії і навіть сучасний рух із одного щабля на інший [2, с. 181]. На думку науковця, розвиток аграрної освіти відрізнявся від професійно-технічної освіти в цілому, хоча, як формальні, так і неформальні, освітні заклади зробили значний внесок у вирішення проблем національної економіки. Інтенсивний розвиток наукової думки та техніки у Великій Британії та Європі протягом XVII–XVIII ст. у галузі хімії, біології, геології, ґрунтознавства тощо став підґрунтям для застосування та поширення передових наукових досягнень в освітню практику.

Велику роль у розповсюдженні знань і практичного досвіду, а також у задоволенні освітніх потреб у галузі сільського господарства відіграли різноманітні товариства. «Товариство раціоналізаторів знань щодо сільського господарства Шотландії» (Society of Improvers in the Knowledge of Agriculture in Scotland) (1723 р.), ідейним натхненником якого став Роберт Максвел (Robert Maxwell), займалось поширенням відомостей, які б дозволили фермерам удосконалювати методи ведення сільського господарства. Пізніше Р. Максвел зосередив свою увагу на «Единбурзькому товаристві заохочення мистецтв, науки, промисловості та сільського господарства» (Edinburgh Society for the Encouragement of Arts, Sciences, Manufactures and Agriculture) (1737 р.).

«Товариство міста Бат» (Bath Society), започатковане в 1777 р., пізніше отримало назву «Королівське товариство Бата й Західної Англії» (the Royal Bath and West of England Society) і в 1779 р. на 10 акрах землі в Уестоні (Weston)

створило перше дослідне поле у Великій Британії. Протягом наступних десятиріч ця організація збільшувалась, об'єднуючись із меншими спілками, так у 1851 р. до неї приєдналось «Сільськогосподарське товариство графства Девон» (the Devon County Agricultural Society), а у 1869 р. – «Асоціація південних графств» (Southern Counties Association). Вагомим здобутком у діяльності зазначеного товариства було не тільки видавництво власного журналу (Journal of Bath and West Society) (1853 р.), але й запровадження, починаючи з 1880 р., десятиденних курсів щодо розведення молочної худоби, які проводилися пересувною школою в різних місцях регіону від Суїндона (Swindon) до Ексетера (Exeter) та Охсфорда (Oxford), а в 1890 р. в Уелсі (Wells) та Фрумї (Frome) стартувала пересувна школа сироваріння.

«Сільськогосподарське товариство Одіхема» (1783 р.) (Odiham Agricultural Society) засновувалось для вивчення коней, в подальшому з його дослідницького комітету з тваринництва в 1791 р. був сформований окремий суб'єкт – Ветеринарний коледж Лондона. (The Veterinary College of London) [1, с. 10].

Першочерговою метою «Хайлендського товариства Единбурга» (Highland Society of Edinburgh) (1784 р.) був розвиток Північно-Шотландського високір'я та островів Шотландії, а також покращення умов життя мешканців шляхом удосконалення сільського господарства та розширення рибальства. У 1785 р. Товариство запропонувало медалі за нариси на сільськогосподарські теми.

У 1790 р. за підтримки цього Товариства була заснована кафедра сільського господарства в університеті Единбурга, яка надавала однорічний курс лекцій на елементарному рівні. Абітурієнти, які були в основному синами фермерів-орендарів, не склали жодних вступних екзаменів. Уільям Дік (William Dick) за підтримки Хайлендського товариства в 1840 р. став першим професором ветеринарних наук.

У 1796 р. розпочала діяльність кафедра економіки сільського господарства в Оксфорді. Протягом багатьох років проводилася тільки одна лекція на семестр, яка мала більш історичний, ніж науковий характер і стосувалася давньоримського землеробства.

«Смітфілдське товариство великої рогатої худоби та овець» (Smithfield Cattle and Sheep Society) (1798 р.) своїм ключовим обов'язком вважало надання освіти щодо утримання, годівлі, розведення худоби.

«Йоркширське сільськогосподарське товариство» (Yorkshire Agricultural Society) (1837 р.) також визнало освіту колом своїх інтересів.

Аналіз вищезазначених фактів свідчить, що британські університети протягом XVII – поч. XIX ст. почали створювати кафедри для досліджень та надання освіти в галузі сільського господарства [2, с. 181]. Різноманітні товариства того часу сприяли поширенню знань, їх робота була досить ефективною, і вони досягли значної чисельності в середині XIX ст. Ці організації збирали, накопичували та систематизували досвід у галузі тваринництва й рослинництва, розповсюджували передові технології, а також стали засадами для більш систематичного вивчення та викладання аграрної науки, що сприяло подальшому створенню у Великій Британії закладів аграрної освіти.

Список використаних джерел:

1. Carrie de Silva. A short history of agricultural education and research. Some key places, people, publications and events from the 18th to the 21st centuries / Carrie de Silva. – Newport, Shropshire : Harper Adams University College, 2012. – 102 p.
2. Cheesbrough A.A short history of agricultural education up to 1939 / A. Cheesbrough // The Vocational Aspect of Education. – 1966. – Issue 41. – P. 181–200.
3. Стартував сьомий Міжнародний форум «Інноватика в сучасній освіті» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>.

Мараховська Н.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Маріупольський державний університет*

ВИКОРИСТАННЯ АНАЛІЗУ SWOT У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У процесі реформування системи вищої освіти України необхідно створити умови для самоаналізу майбутніми фахівцями, зокрема психологами, теоретичного та практичного напрямів їх фахової підготовки. При цьому доцільно спрямовувати студентів до професійної самооцінки, котра має комплексний характер, тобто майбутні психологи мають виявляти як власні переваги, так і недоліки, а також визначати перспективи та загрози професійного розвитку. На наш погляд, цьому сприяє використання аналізу swot у фаховій підготовці майбутніх психологів.

SWOT традиційно застосовують у сфері бізнесу для вивчення особливостей компанії та її місця на ринку, акцентуючи увагу на її сильних (Strengths) та слабких (Weaknesses) сторонах, котрі є внутрішніми факторами, а також можливостях (Opportunities) та загрозах (Threats), котрі, в свою чергу, є зовнішніми факторами. Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема використання SWOT в системі освіти набула поширення лише протягом останніх років та зокрема в сфері освітнього менеджменту. Так, дослідники вважають за доцільне використовувати SWOT як інструмент аналізу вищої освіти (О. Тоцька) [3], стратегічного управління освітньою організацією (Т. Патрахіна) [2], загальноосвітнім навчальним закладом (С. Кошевенко) [1] тощо. Цінними для нашого дослідження є роботи зарубіжних учених А. С. Гулерія [4] та М. Мак-Ардл [5], у яких надано рекомендації щодо застосування SWOT у професійній діяльності педагогів. Питання використання аналізу SWOT у фаховій підготовці студентів, зокрема майбутніх психологів, не були предметом спеціальних досліджень.

Визначаємо аналіз SWOT як метод самодіагностики успішності професійної діяльності. На наш погляд, його доцільно використовувати після проходження студентами виробничої практики. Аналізуючи свої сильні сторони, студент ставить перед собою питання: «Що мені добре вдається в роботі? Які мої переваги?». Визначаючи слабкі сторони, або недоліки, студент запитує себе: «Що потребує виправлення або вдосконалення? Чому потрібно запобігати?». Можливості – це відповіді на такі питання: «Які можливості є в мене для успішного здійснення професійної діяльності? Від чого я можу відштовхнутися?». Загрози для успішного здійснення навчального процесу треба визначити за такими питаннями: «Які перепони є на моєму шляху? Що заважає мені в роботі?».

Серед сильних сторін доречно виокремити високу вмотивованість та особистісну значущість професійної діяльності, опанування фахових знань, сформованість професійних умінь та навичок, набуття практичного досвіду, наявність особистісних якостей, котрі сприяють успішності професійної діяльності. Серед слабких сторін виокремлюємо, відповідно, недостатнє опанування студентами необхідних професійних знань, умінь та навичок, відсутність стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності та наявність особистісних якостей, котрі заважають її успішності.

Можливостями для подальшого розвитку майбутнього психолога є самоосвітня діяльність, самостійне здобуття знань, виконання дослідницьких завдань та проектів, участь у наукових гуртках, конференціях, семінарах, проблемних групах, індивідуальні консультації з викладачами, стажування тощо.

У пункті «загрози» студенти визначають негативні, на їх думку, зовнішні явища, котрі заважають розкриттю їх потенційних можливостей для успішного здійснення професійної діяльності, наприклад, високе навчальне навантаження, відсутність необхідних спецкурсів, навчальних ресурсів, недостатність практичних занять з професійно-орієнтованих дисциплін тощо.

Після проходження майбутніми психологами виробничої практики ми проводимо з ними спеціальний тренінг, метою якого є проаналізувати успішність професійної діяльності за допомогою SWOT. Студенти аналізують власні сильні сторони за допомогою постерів, котрі створюють самі, зображаючи на них свої досягнення. Слабкі сторони, недоліки та труднощі аналізуються та «переборюються» під час виконання вправи «Головний біль – Аспірин». Учасники розподіляються по парах, один з них висуває свою проблему, інший дає пораду. Аналіз «загроз» та «можливостей» здійснюється у формі «листа до себе», де майбутні психологи пишуть, що перешкоджає їм бути лідером у професійній діяльності й про способи подолання перешкод. Потім студенти опускають аркуші в конверт з позначкою певного періоду часу, через який вони хотіли би одержати листа, наприклад, через рік. Згодом, одержуючи власні листи, учасники дивуються, як змінилися їх думки та враження.

Після аналізу SWOT майбутні психологи складають програму саморозвитку. Вони вказують, які нові професійні мотиви виникли в них під час проходження виробничої практики, чи вдалося їм усвідомити власну відповідність обраній професії; визначають мету саморозвитку (як образ самого себе в майбутньому); розробляють програму саморозвитку, працюють за нею та в кінці знову проводять аналіз SWOT.

Список використаних джерел:

1. Кошевенко С.В. SWOT-анализ как инструмент стратегического управления школой [Электронный ресурс] / С.В. Кошевенко // Современные научные исследования и инновации : науч.-прак. журн. – М., 2014. – № 11. Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2014/11/41244>. – Название с экрана.
2. Патрахина Т.Н. SWOT-анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации [Электронный ресурс] / Т.Н. Патрахина // Наукоеведение : Интернет-журн. – М., 2015. – Т. 7, № 2. – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf>. – Название с экрана.
3. Тоцька О.Л. SWOT-аналіз системи вищої освіти в Україні / О.Л. Тоцька // Наук. вісн. Волинськ. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Сер. : Економічні науки / Волинськ. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2012. – № 5 (230). – С. 41–46.
4. Guleria, A.S. Know Your SWOT [Electronic resource] / A.S. Guleria // The Progressive Teacher : a bi-monthly magazine. – 2015. – Access mode : <http://www.progressiveteacher.in/know-your-swot/>.
5. McArdle M. Using a SWOT Analysis in Teaching Practice / M. McArdle // The Teacher Trainer. – UK, 2003. – № 1. – P. 8–10.

Піцул К.С.

асистент,

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ» ТА «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ

Підготовка висококваліфікованих фахівців завжди залишається найважливішою задачею вищої школи. За період навчання майбутні фахівці повинні набути необхідні знання, навички та якості, необхідні для виконання майбутньої професійної діяльності та завдяки яким вони зможуть бути конкурентоспроможними на ринку праці. Сформувати відповідну систему професійних знань, умінь та якостей неможливо без формування належного рівня професійної компетентності майбутнього фахівця. Компетентнісний підхід передбачає зміну цілей та очікуваних результатів освіти у вигляді компетенцій, які відображають різні рівні професійних завдань. Результат освіти, в контексті компетентнісного підходу, розглядається як уміння діяти, застосовувати набуті знання у проблемних ситуаціях професійної діяльності й характеризується поняттям «компетентність». Водночас у педагогічній науці при обговоренні результатів професійної підготовки фахівців використовується поняття «професійна готовність», що зумовлює необхідність аналізу й зіставлення даних понять.

Проблема готовності до професійної діяльності розглядається в педагогіці, психології, фізіології та інших науках. Різні трактування поняття готовності обумовлені специфікою її предметного змісту в тому чи іншому випадку, теоретичними підходами дослідників та вибором певного аспекту даного явища (психологічного або фізіологічного), а також напрямком аналізу (генетичного чи структурного).

При дослідженні поняття та сутності «готовності» ми визначили, що єдиного визначення не існує, кожен автор надає власне тлумачення цьому слову і відповідно обґрунтовує його.

В. А. Крутецкий визначає «готовність» як придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, переходить на високому рівні розвитку в пристрасну захопленість. У поняття «готовність» В. А. Крутецкий вкладає також наявність певного запасу знань, умінь, навичок у відповідній галузі [1].

Л. В. Кондрашова вважає, що готовність до діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, настанов, властивостей і якостей особистості, які забезпечують майбутньому фахівцю можливість свідомо і сумлінно, зі знанням справи приступити і творчо виконувати свої професійні функції та обов'язки [2, с. 25].

За І. М. Дичківською професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. На думку автора це психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність [3].

К. К. Платонов вважає, що професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності та намагається її виконати [4].

Враховуючи різні погляди науковців і ґрунтуючись на теоретичних положеннях і підходах до проблеми розвитку професійної готовності до різних

видів діяльності, погодимося з думкою С. А. Бондаренко, який визначає професійну готовність як складне психолого-педагогічне явище, що поєднує взаємопов'язані психологічні особливості та моральні якості особистості, соціально ціннісні мотиви вибору професії, способи поведінки, спеціальні професійні знання, уміння і навички, що дають можливість спеціалісту трудитися в обраній ним професійній галузі [5].

Поняття «професійна готовність» часто співвідноситься також з поняттям «професійна компетентність», що розглянуто з різних позицій в роботах Е. Ф. Зеєра, І. А. Зимової, В. В. Краєвського, І. Л. Лернера, А. К. Маркової, Г. К. Селевко, В. А. Сластьоніна, А. М. Новікова, Т. Є. Ісаєвої, А. В. Хуторського, Г. П. Щедровицького.

З позицій системного підходу (Т. Т. Браже, Н. І. Запрудський) професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, яка забезпечує виконання особистих професійних забор'язень [6].

Е. Ф. Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність знань, умінь, досвіду, відображений в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [7].

О. Н. Шахматова та В. М. Шепель вважають, що професійна компетентність – одна зі складових професіоналізму, в структурі якого виділяються: професійна затребуваність, професійна придатність, професійна задоволеність, професійний успіх [7].

Тож можна зробити висновок, що у сучасній науці професійну компетентність розглядають як найголовнішу умову ефективної діяльності особистості, як показник рівня її здібностей та визначають як інтегративну якість особистості, яка проявляється у здатності та готовності до діяльності і базується на знаннях та досвіді. Досвід є важливою складовою компетентності, адже основою компетентності є не тільки знання, вміння, обізнаність й навички, а й досвід професійної діяльності. «Компетентнісна модель спеціаліста не є моделлю випускника, адже компетентність пов'язана з досвідом успішної діяльності» [8; с. 26]. Зв'язок компетентності та досвіду діяльності, на нашу думку, складає основу різниці понять «компетентність» і «готовність».

Компетентність як психологічна характеристика має багатокомпонентну структуру, в якій учені виділяють когнітивний, діяльнісно-практичний, аксіологічний (О. Таїзова); поведінковий, мотиваційний, соціальний (Г. Селевко) та інші аспекти. Складну структуру компетентності пояснюють тим, що компетентний спеціаліст є індивідуальністю здатною усвідомлювати власні цінності, зіставляти, оцінювати себе та інше, проектувати майбутнє.

Однак, що стосується готовності, то більшість дослідників готовність особистості до певного виду діяльності розглядають в єдності трьох складових її компонентів: змістового, процесуального та мотиваційно-цільового (В. Серіков; О. Дмитреєва та ін). Причому до останнього компоненту компонент готовності входять особистісні якості, які визначають спрямованість майбутньої діяльності та забезпечують її дієвість та інтенсивність на основі функціонування механізмів волі. Також в структурі готовності виділяють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін.

Тож ми бачимо, що готовність як складне новоутворення особистості містить у собі не тільки когнітивний та операційний компоненти, а й мотиваційну, вольову й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання діяльності.

Таким чином, аналіз понять «професійна готовність» та «професійна компетентність» дає можливість стверджувати, що дані поняття мають як спільні, так і відмінні характеристики. Схожість складної структури, когнітивного, операційного, мотиваційного аксіологічного компонентів у складі компетентності й готовності дає можливість припустити, що поняття «компетентність» і «готовність» співпадають у деяких аспектах. Проте, на нашу думку, зазначені поняття істотно відрізняються і не замінюють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією, бажанням й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. До того ж, дані поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, адже готовність забезпечує базис для формування компетентності.

Список використаних джерел:

1. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
2. Кондрашова Л.В. Формуючий Потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі // Рідна школа. – 2005. – № 8.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : [учеб. пособие для учеб. заведений проф.-технического образования] / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
5. Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы : обеспечение качества профессионального образования : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул : Изд-во ААЭП, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
6. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / М. Чаплак, С. Котова // Современные вопросы мировой науки : материалы конференции. – 2010. – Режим доступа : <http://www.rusnauka.com>.
7. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н., Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М. : Народное образование 1999. – 156.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21.

Рацул О.А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО СИСТЕМНОГО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Той факт, що в навчально-виховному процесі необхідний індивідуальний підхід до майбутніх соціальних педагогів, не підлягає сумніву. Найефективніші способи індивідуалізації закладено саме в колективних формах роботи майбутніх соціальних педагогів, у розвитку засад самостійності й самоврядування студентського колективу, оскільки саме в колективі й завдяки йому можуть бути створені найсприятливіші умови для всебічного розвитку особистості кожного майбутнього соціального педагога. Ці основоположні, неминущі, за своєю науковою та практичною значимістю, положення, вочевидь, мають

ураховуватися і при розв'язанні психологічних проблем системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів.

До комплексу психологічних проблем, які детермінують процес системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, належать: подолання своєрідного психологічного бар'єру під час використання ІКТ із навчальною метою, а також необхідність докласти чималих зусиль для оволодіння новою, досить складною та своєрідною технікою; розроблення цілісної психолого-педагогічної концепції навчання за допомогою використання ІКТ у навчальному процесі; визначення мети в реалізації завдань системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів за допомогою використання ІКТ у навчальному процесі з різних навчальних дисциплін як природничого, так і гуманітарного циклів; з'ясування психологічних особливостей і доцільності спілкування майбутніх соціальних педагогів за допомогою ІКТ і розроблення на цьому ґрунті аргументованих рекомендацій про раціональний режим роботи з ІКТ.

Провідним підходом у дослідженні психологічних засад системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів вважаємо діяльнісний підхід. Ключовими поняттями, котрі визначають цей підхід до системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, є терміни «мотив» і «мета». Відповідно, мотив детермінує потребу, котра спонукає до діяльності. У свою чергу, мета характеризує предмет, на котрий цю діяльність спрямовано.

З метою розв'язання важливого психологічного завдання побудови навчальних програм щодо етапу засвоєння навчального матеріалу висловлюємо надзвичайно корисні пропозиції установити необхідні рівні такого засвоєння. Так, зокрема, було виокремлено чотири можливих рівня навченості: 1) впізнавання об'єктів і явищ за їх ознаками; 2) репродуктивна діяльність із відтворення інформації про вивчений об'єкт або явище із можливістю аналізу її сенсу та властивостей; 3) використання знань для продуктивної практичної діяльності за раніше засвоєним зразком; 4) продуктивна діяльність, зв'язана з використанням засвоєної інформації для пошуку нових шляхів розв'язання тих чи тих завдань за межами того класу явищ, в якому відбувалося формування знань.

Корисність виокремлення зазначених рівнів полягає в тому, що це дозволяє ще більше конкретизувати цілі й намітити критерії оцінювання досягнутих результатів навчання. Водночас підкреслено той факт, що саме в такій конкретизації, відповідно до цілей та результатів, і полягає основний критерій доцільності використання ІКТ і педагогічних технологій у процесі системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів.

Під час розгляду діяльності майбутніх соціальних педагогів в аспекті діяльнісного підходу до системного розвитку їх ІК пропонується розподілити таку діяльність на основну й допоміжну. Основна діяльність майбутніх соціальних педагогів зв'язана з оволодінням ними знаннями, вміннями, навичками, формуванням світоглядних, поведінкових і творчих якостей їх особистості. Така діяльність не може бути передана за допомогою комп'ютера, оскільки будь-які знання й уміння людини в кінцевому підсумку є продуктом її особистої діяльності. Натомість допоміжна діяльність (пошук необхідної інформації, створення умов для виконання основної діяльності тощо), котра прямо не стосується процесу засвоєння й не зв'язана зі змінами цілей навчання та його змісту, може бути передана за допомогою комп'ютера, оскільки це приведе до економії сил і часу майбутніх соціальних педагогів. Отже, це дозволить їм із більшою продуктивністю виконувати основну діяльність.

Водночас неабиякої актуальності набуває потреба розв'язання пласту серйозних психологічних проблем системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, зв'язаного з поглибленим розглядом базової категорії суспільних наук «спілкування». У цьому аспекті слід дослідити, як змінюється традиційний

процес спілкування викладача з майбутніми соціальними педагогами і самих майбутніх соціальних педагогів один з одним в умовах інформатизації навчання. Крім того, слід зробити акцент на виховній функції спілкування як на найзагальнішій і соціально найзначущішій функції під час системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, оскільки саме у процесі взаємодії з іншими людьми людський індивід формується як особистість.

Тесленков О.Ю.

аспірант,

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕРІОД НАВЧАННЯ

В умовах сьогодення проблема саморозвитку особистості набуває особливої актуальності і стає одним із найважливіших напрямків сучасних наукових досліджень. Теорія саморозвитку особистості представлена в концепціях зарубіжних (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, К. Хорні, Р. Бернс) та вітчизняних психологів (В. Асєєв, Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Божович, В. Мясищев, В. Петровський, Д. Узнадзе, А. Асмолов, Д. Леонтєв, Р. Грановська, В. Столін та ін.). У галузі педагогіки питанням професійного розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя присвячені наукові праці багатьох дослідників (Ш. Амонашвілі, В. Кан-Калик, І. Зязюн, Л. Рувинський, С. Кондратьєва, П. Підкасистий, Л. Митіна, О. Пехота, Н. Кічук, Є. Клімова, А. Маркова, С. Смирнова та ін.). Сучасні дефініції саморозвитку людини як особистості подано у роботах (Н. Крилової, Л. Кулікової, О. Газмана, В. Маралова, І. Шаршова та ін.).

Так, Л. Кулікова визначає саморозвиток як цілеспрямовану багатоаспектну самозміну особистості, яка служить метою її максимального духовно-морального і діяльнісно-практичного самозбагачення, і саморозгортання; самостійне вибудовування себе для продуктивної самореалізації у мінливих умовах та успішного здійснення свого соціального призначення [1, с. 294].

В. Маралов саморозвиток розуміє як специфічний процес, який розгортається в часі і просторі життєдіяльності людини. Вчений описує саморозвиток через процеси самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації, визначаючи при цьому механізми саморозвитку: самоприйняття і самопрогнозування [2].

Практика показує, що молодий вчитель відчуває розбіжність та відсутність єдності між системою професійної підготовки та індивідуальним характером власної праці, яка потребує не тільки оволодіння новітніми педагогічними засобами, методами, технологіями, але й здібністю зорієнтуватися в педагогічній діяльності на основі суб'єктивної позиції, вміння зробити правильний, адекватний вибір. Тому особливо значущим постає питання про включення в процес педагогічної підготовки вчителя механізмів його саморозвитку, спрямованого на самозміну та самоперетворення себе.

Варто зазначити, що саморозвиток починається з активізації потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Насамперед, майбутні вчителі повинні усвідомити свою обрану професію. Мотиви вибору професії найчастіше визначають і мотиви навчання майбутніх вчителів в педагогічному закладі (особиста та громадська значущість, прагнення до самовдосконалення,

професійної компетентності, розвитку знань, умінь і навичок в обраній сфері трудової діяльності, педагогічне покликання, задоволення від спілкування з дітьми, схвалення колективу, визнання колег тощо).

Високомотивовані студенти проявляють інтерес до навчальної діяльності, мають позитивне ставлення до майбутньої професії, усвідомлюють і розуміють сенс, значущість своєї самозміни, прагнуть до особистісного саморозвитку. Середній рівень мотивації характерний для студентів – майбутніх вчителів, які мають пасивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності та фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі, навчальна діяльність таких студентів має не стійкий характер, вони не активні, не в змозі самостійно спланувати свою діяльність. Невмотивовані студенти мають індиферентне відношення до навчання, у них виявляється негативне ставлення до майбутньої професійної діяльності, вони не прагнуть до саморозвитку, не проявляють особливих зусиль, не керують своїми спонуканнями.

Акцентуємо увагу на те, що саморозвиток особистості є рушійним механізмом в оволодінні справжнім професіоналізмом, який складається з комплексу компонентів, кожний з яких обумовлює зростання особистості, це процеси самопізнання, самовиховання, самоактуалізації, самоефективності. Вважаємо, однією з необхідних умов саморозвитку майбутнього вчителя, є формування педагогічної самосвідомості, а саме: здатність до рефлексії, самопізнання професійно-значущих якостей особистості, самоідентифікація з педагогом-ідеалом, адекватне оцінне ставлення до себе, як майбутнього педагога.

Педагогічний колектив навчального закладу організовуючи освітній процес, повинен сприяти і створювати такі умови, щоб студенти могли самостійно формулювати цілі (найближчі, проміжні, кінцеві) щодо саморозвитку, виробляли стратегію їх досягнення, планували свої дії, складали програми з саморозвитку, вибирали адекватні засоби і способи досягнення саморозвитку, здійснювали самоконтроль за ходом і результатом даного процесу, проводили самокорекцію, для внесення, в разі необхідності, виправлень та коректив для досягнення поставленої мети.

Основними завданнями саморозвитку сучасного вчителя, зокрема вчителя фізичного виховання, є: розвиток творчого потенціалу особистості, стимулювання процесів самопізнання, самовиховання, самоорганізації, активізація вдосконалення професійно-значущих якостей, професійна компетентність (пошук і придбання нових знань, самопідготовка до навчальних занять, розширення та поглиблення психолого-педагогічних і спеціальних знань з профільюючих предметів; робота з психоло-педагогічною, науково-методичною, спеціальною літературою, активна участь у студентських наукових конференціях, молодіжних форумах по актуальним питанням фізичної культури і спорту; систематичний аналіз та вивчення передового педагогічного досвіду викладачів-новаторів, вчителів-методистів щодо організації та проведенні уроків з фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з молоддю, новітніх методик спортивного тренування, вдосконалення вмінь та навичок щодо використання сучасних педагогічних та інформаційно-комунікативних технологій, і безумовно, фізичний саморозвиток майбутнього вчителя фізичного виховання через підвищення рівня фізичної підготовленості, рухової активності, спортивної майстерності (курс ПСМ, СПУ), придбання власного досвіду учбово-тренувальної та змагальної діяльності.

Таким чином, провідними факторами саморозвитку особистості студента-майбутнього вчителя є освітнє середовище педагогічного навчального закладу, роль якого полягає у створенні необхідних умов і стимулюванні саморозвитку особистості студентів, а також активність самих студентів, їх вміння вчитися,

самостійно здобувати знання, удосконалювати операціональний компонент майбутньої педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Куликова Л.И. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск. ХГПУ, 1997. – 315 с.
2. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М. : Издательский центр «Академия». 2002. – 256 с.

Шкабаріна М.А.

аспірант,

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'ячука*

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасна вища освіта України стоїть на шляху вдосконалення усталених психолого-педагогічних цінностей. Для підготовки майбутніх висококваліфікованих кадрів висувуються нові критерії, які відповідали б новітнім умовам та запитам життя. Відповідно до закону України «Про вищу освіту» (2014) [1] система вищої освіти має на меті підготовку фахівців, які здатні творчо мислити, прагнути до постійного самовдосконалення та самореалізації, задля інноваційного розвитку країни, забезпечення потреб суспільства. В умовах сучасної системи освіти під час підготовки майбутніх педагогів особливої уваги набуває формування педагогічної креативності, як основи ефективної діяльності майбутнього вчителя. Згідно до плану заходів з реалізації Концепції державної інноваційної політики на 2015–2019 роки [4] та положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000) [5] система освіти України спрямовує реформування освітнього процесу інноваційними технологіями для поліпшення результатів освітньої діяльності. Тому в світі сучасних подій особливо актуальною є проблема розвитку креативності майбутніх учителів із застосуванням інноваційних технологій у навчально-виховному процесі.

Природа та сутність творчості як процесу завжди привертала увагу філософів, митців та дослідників. В науковій літературі поняття творчості має декілька аспектів вивчення. Питанням креативності у психології займались: Д. Б. Богоявленська, Р. В. Белоусова, Т. А. Баришева, Я. А. Пономарьов, О. М. Грек, та ін. Психолого-педагогічний аспект даної проблеми висвітлювали: Н. Ф. Вишнякова, В. А. Семиченко, Н. Ю. Малій, В. Л. Антонішина та ін. Досліджували педагогічну креативність у своїх наукових розвідках такі науковці: І. А. Зязюн, Т. А. Остафійчук, Є. Є. Щербакова, А. В. Хуторський, С. О. Сисоєва, В. А. Кан-Калік та ін. Теорію та методику впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес вивчали А. В. Хуторський, В. А. Сластьонін, І. М. Дичківська, К. О. Баханов, М. В. Кларін та інші.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми формування педагогічної креативності засобами інноваційного навчання.

Проблема особистісних якостей педагога завжди викликала багато дискусій, оскільки саме від вчителя залежить виховання майбутніх громадян. На сучасному етапі розвитку педагогічної думки науковці вважають, що однією з найважливіших

питань підготовки майбутнього вчителя є розвиток його педагогічної креативності [2; 3; 7]. Проблемою педагогічної творчості є її об'єкт – жива людина, наприклад школяр. Це створює абсолютно неповторну ситуацію, якої немає в інших видах творчості [2, с. 7].

Педагогічна творчість – це категорія педагогіки творчості, вона визначається як особистісно орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [7, с. 359]. Ознаками педагогічної креативності є: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення;

розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [6, с. 99]. Виділяємо такі критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність вчителя як творчий процес: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів;

раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовнішній знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу [6, с. 100].

Педагогічна креативність обумовлена творчим потенціалом педагога, що формується на основі накопиченого соціального досвіду, психолого-педагогічних і предметних знань, нових ідей, умінь і навичок, що дозволяють знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи, удосконалюючи виконання своїх професійних функцій. У сфері особистості педагогічна креативність проявляється як самореалізація педагога та студента на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання та побудова програми самовдосконалення. Педагогічна креативність визначається як певна психічна та соціальна готовність особистості, що дозволяє змінити ситуацію так, що педагог і той, кого навчають можуть ефективно взаємодіяти в спільній діяльності, досягти взаєморозуміння, зменшити непорозуміння, ліквідувати конфлікти. Педагогічна креативність передбачає у педагога наявність високого рівня компетентності в міжособистісному сприйнятті, міжособистісної комунікації, міжособистісній взаємодії [8, с. 16–21].

На сьогоднішній день актуальним є впровадження інноваційних технологій навчання, адже вони відповідають запитам сучасного суспільства та можуть підготувати майбутнього педагога відповідно до новітніх здобутків педагогіки. О. О. Левченко зазначає, що для розробки оригінальних ідей чи інноваційних педагогічних технологій сам педагог має бути не тільки креативним, а ще й володіти спеціальними здібностями – бачити в освітньому середовищі креативних учнів [3]. Ми вважаємо, що розвиток креативності майбутнього вчителя можливий завдяки використанню під час його підготовки інноваційних технологій, що включають у себе креативний компонент, а також креативність викладача вузу. Таким чином, цей процес є взаємопов'язаним та має ієрархічну будову «викладач – учитель – учень».

Впроваджуючи інноваційну освіту і інформаційні технології в сучасний освітній процес ми маємо дійти змін формування у майбутніх

педагогів – інноваційного (креативного) типу мислення. Одним з головних принципів викладачів у ХХІ столітті має бути принцип заохочення креативності [3].

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток педагогічної креативності є актуальною проблемою вищої освіти. Інноваційна освіта передбачає виховання всебічно розвиненої особистості, яка може швидко вирішувати поставлені завдання та креативно мислити. Тому підготовка майбутнього вчителя інноваційними технологіями допоможе забезпечити якісне засвоєння теоретичного матеріалу під час навчально-виховного процесу, виробити професійні навички, розвинути креативну складову майбутньої педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество. / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
3. Левченко О.О. Інноваційна освіта та креативна педагогіка : розвиток креативної особистості в умовах інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / О.О. Левченко. Електронний збірник наукових праць ЗОППО. – Запоріжжя, 2013. – Випуск № 2 (12). / Режим доступу : <https://docs.google.com/file/d/0B7H6Ud3p46OIVmhtM1pEQmhEV1E/edit>.
4. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції реформування державної політики в інноваційній сфері на 2015–2019 роки від 4 червня 2015 р. № 575-р [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/575-2015-%D1%80>.
5. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності від 07.11.2000 р. № 522 [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник. / С.О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
8. Щербакова Е.Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Е. Щербакова. – Чебоксары, 2006. – 40 с.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Глинчак М.В.

студент,

Глухівський національний педагогічний університет

імені Олександра Довженка

АСПЕКТ РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В НІМЕЧЧИНІ

Дана тема є актуальною оскільки розриває німецький погляд соціальної педагогіки, показуючи досвід роботи німецьких соціальних педагогів, даючи нам приклад для наслідування і внесення певних змін у свою систему соціальної сфери діяльності нашої держави.

Становлення соціальної сфери а саме соціального працівника в Німеччині відбулося в ХХ столітті, це була суцільно жіноча професія тобто соціальними працівниками суто жінки а не чоловіки [3, с. 57–58].

До середини ХХ століття в Німеччині значно набувало поширення англо – американські методи ведення соціальної роботи, сьогодні вони вважаються класичними методами соціальної діяльності. Поступово обсяг і тематика соціально – педагогічних досліджень значно розширювалося з урахуванням національної специфіки. Сам термін « соціальний працівник » в Німеччині зафіксований в 1959 році як юридичне визначення професії [3, с. 58].

Соціальний педагог в Німеччині – це фахівець, зайнятий у сфері соціальної роботи або виховної діяльності



Педагогічна практика являє собою цілісний процес, який створює баланс між: професійний (теорії і концепції, що відбиває практик – «голова»); особисте (через одну особу, позитивний настрій, побудова особистих відносин, але зберігаючи привітність через «серце»); практичні (використовуючи певні методи і творча діяльність – в «руках»);

«Соціальна педагогіка є теорія всього особистого, соціального і морального виховання в даному суспільстві, в тому числі опис того, що сталося на практиці». Карл Магера (1810–1858), німецький «батько-засновник» соціальної педагогіки [1, с. 62].

В основі німецької соціальної педагогіки лежить: гуманістична цінність бази, наприклад: повага, довіра, вдячність, безумовна; фундаментальні концепції дітей як рівних людських істот, з багатою і незвичайною потенціал, як грамотні,

розумні і активні речовини; міждисциплінарні теорії поєднуючи поняття і моделі соціології, психології, освіти, медичних наук і соціальної роботи;

Цілі німецької соціальної педагогіки: Холістична освіта – освіта керівника (когнітивні знання), серце (емоційний і духовного навчання), і руки (практичні та фізичні навички); цілісного благополуччя – зміцнення сприяє підтримці здоров'я факторів; щоб дати дітям можливість вирости самостійно відповідальні особи, які беруть відповідальність за їх суспільстві; для просування благополуччя людини і запобігання або пом'якшення соціальних проблем;

Що таке соціальна педагогіка в розумінні німецьких фахівців?

Соціальна педагогіка є академічна дисципліна, яка залучає на основних теорій з різних суміжних дисципліни, такі, як освіта, соціології, психології та філософії. Соціальна педагогіка практика пов'язане з навчанням людських істот, благополуччя і включення в життя суспільства.

Термін педагогіка походить від грецького *Pais* (дитини) і *agein* (вести, виховувати).

У концепції, соціальна педагогіка заснована на гуманістичних цінностей і образ дітей в якості активного агенти і компетентні, винахідливі люди. Кемерон (2005) перекладається, як педагогіка «Освіта в найширшому сенсі», цілісний підхід до дитячої експериментального навчання з головою, серце, і руки. Зокрема, в контексті житловому догляду за дитиною термінам соціальної педагогіки та педагогіка часто використовуються як синоніми. Корнбек (2007) ілюструє тісний взаємозв'язок двох умови по описуючи соціальна педагогіка як надання соціального забезпечення, заснованої на принципах педагогічної [2, с. 134].

Як соціальна педагогіка виникла:

Варто відзначити, що Соціальна педагогіка виникла в цілях задоволення культурно-специфічні соціальні проблем з допомогою освітніх засобів і як кожна культура виявляє їх власні унікальні проблеми, рішення соціальних проблем сильно залежить від контексту. В результаті, існує немає загальноприйнятого визначення соціальної педагогіки – її сенс для конкретного контексту, культури і час. У цьому сенсі ми можемо говорити про соціальної педагогіки як соціально обумовлені.

Відповідно, Соціальна педагогіка – «це функція суспільства» (Мінор Хауер 1964). Це означає, що він описується дане суспільство думає про виховання дітей, про відносини між особистості і суспільства, і як вона підтримує знедолених або маргіналізованих членів суспільства. Протягом всієї історії різних культур розробили різні смисли соціального педагогіка [1, с. 62–63].

Головною метою соціальної педагогіки в Німеччині – це бачення в кожній особистості, діамант – тобто діамантова модель



Діамантова модель символізує один з найфундаментальніших, що лежать в основі принципів соціальної педагогіки – це є діамант всередині всіх нас. Як людські істоти ми всі цінні і мають багате розмаїття знань, навичок і умінь. Не всі алмази поліровані і блискучі, але можуть завдяки потенціалу бути. Аналогічно, кожна людина має потенціал, щоб виділятися і соціальні педагоги підтримують їх у цьому. Отже, Соціальна педагогіка має чотири основні цілі, які тісно пов'язані між собою: благополуччя і щастя, цілісне утворення, відносини, і можливості [2, с. 145–146].

За діамантовою моделлю яка сама складається з таких частин:

- Благополуччя і щастя:

Головною метою всіх соціально-педагогічної практиці є забезпечення добробуту і щастя, не на короткострокові потреби-орієнтованій основі, але стійкі, на основі правозахисного підходу.

- Цілісність навчання:

Процес навчання – є приємним очікуванням, на думку німецького філософа Слотердайка, у цьому сенсі, цілісне навчання є дзеркало – метою благополуччя і щастя, воно повинно розглядатися як вклад, або підвищення, наше благополуччя. Навчання – це більше, ніж те, що відбувається в школі, це цілісний процес реалізації власного потенціалу для навчання і зростання, які можуть мати місце в кожному ситуація, яка надає можливість навчання [2, с. 133].

- Стосунки і відносини:

Педагогічні відносини повинні бути особистими відносини між людьми – соціальних педагогів використовувати свої особистісні і бути справжніми у відносинах, яка не збігається обміну особистих питань. Тому педагогічний взаємозв'язок професійного і особистісного одночасно, що вимагає від соціального педагога щоб бути постійно світло відбиваючі [4, с. 61].

- Розширення прав і можливостей:

Поряд відносинах, прав і можливостей має вирішальне значення для того, щоб гарантувати, що ми отримуємо відчуття контролю протягом нашого життя, відчувають себе залученими до рішення, що зачіпають нас, і здатні розібратися у нашій власній Всесвіту. Соціальна педагогіка тому про підтримку можливостей людей, їх незалежності, а також взаємозалежність.

- Позитивний Досвід:

В цілях реалізації цих основних цілей, соціальної педагогіки повинна бути про надання позитивних вражень. Коли людина відчуває щось позитивне – те, що робить нас щасливими, то ми маємо досягнута [4, с. 59].

Як навчальна дисципліна, соціальна педагогіка використовує відповідних досліджень, теорій і концепцій з інших наук, таких як соціологія, психологія, або філософія освіти для забезпечення глобальної точки зору

Аналогічним чином, інші фахівці, можливо, вселяють у нас свої ідеї з розробкою конкретних областях алмазну модель. Далі всі чотири спрямовані вказати на той факт, що соціальна педагогіка: це процес благополуччя і щастя, цілісного навчання, взаємовідносин, прав та можливостей – все це продукт, який, досягнувши його, можна забути. Ось чому важливо сприймати їх як основоположні права людини, що ми всі постійно потрібно працювати, якщо ми хочемо переконатися, що нічий права порушуються або ігноруються. Завжди є щось більше, що може бути зроблено для підвищення якості в кожному з напрямків Алмаз, як це лежить в людській природі, щоб постійно розвиватися.

Список використаних джерел:

1. Dulai, N. (2014). Social Pedagogy – When the Penny Drops. *International Journal of Social Pedagogy*, 3 (1), 62–63.

2. Cameron, C. (2004). Social pedagogy and care : Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4 (2), 133–151.

3. Кубінський С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах: в схемах і таблицях // С.О. Кубінський. – К. : – ДАКККіМ, 2010. – 124 с.

4. Härmäläinen, J. (2003). The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work. *Journal of Social Work*, 3 (1), 69–80.

Сойнова Н.І.

*викладач вищої категорії, старший викладач,
ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж
імені І.Я. Франка»*

РОБОТА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВА В СІМ'Ї ВІДНОСНО ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

За Законом України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», соціальна профілактика є одним із видів соціальної роботи, що спрямована на попередження аморальної, протиправної поведінки дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та запобігання такому впливу [2; 8].

Особливості здійснення роботи щодо запобігання та протидії насильства в сім'ї в Україні, пов'язані з:

- існування гендерних стереотипів у нашому суспільстві;
- таємницею особистого життя;
- недоторканістю житла;
- необхідністю зміни моделі виховання дітей, які закріплювались роками.

Соціальна профілактика насильства в сім'ї може бути первинною, вторинною і третинною.

Первинна профілактика насильства носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від маніпуляцій. Її завданням є:

- вдосконалення конструктивних стратегій поведінки, життєвих умінь і навичок, які молода людина вже має, але не знає, як їх застосувати у незнайомій ситуації, що може призвести до насильства; навчання розпізнавати такі ситуації і керувати ними;
- збільшення потенціалу особистісних ресурсів (розвиток внутрішнього контролю поведінки, формування правосвідомості);
- робота щодо подолання гендерних стереотипів [1].

Змістом первинної соціальної профілактики насильства в сім'ї, на основі викладеного, повинно бути:

- надання інформації про насильство в сім'ї;
- вивчення правових норм стосовно поведінки в реальних життєвих ситуаціях, які можуть призвести до насильства;
- показ зразків застосування життєвих умінь і навичок щодо спілкування, знайомства, відпочинку, вибору життєвого шляху, розподілу сімейних обов'язків.

Методами первинної соціальної профілактики є: інформування, приклад, переконання, навіювання, робота в громаді [3].

Мета вторинної соціальної профілактики – зміна малоадаптивної ризикованої поведінки на адаптивну, що передбачає зміну ставлення до себе, оточуючих і формування досвіду поведінки в ситуаціях, що можуть призвести до потрапляння в ситуації насильства. Це стосується підлітків «груп ризику» (дітей з кризових сімей, неповних сімей, дітей-сиріт, що виховуються в опікунських сім'ях).

Вторинна соціальна профілактика передбачає своєчасне виявлення таких осіб і надання їм соціальної підтримки та допомоги у напрямках:

- формування знань життєвих умінь та навичок, необхідних для самозахисту від насильників;
- формування поняття про установи та організації, які допомагають потерпілим від насильства;
- зміна ставлення до себе, свого місця в суспільстві, усвідомлення цінності свого життя.

Основними методами роботи є: вправи, вимоги, інформування, переконання, роз'яснення, драматизація, розв'язування ситуацій.

Формами, які реалізують ці методи, є: тренінги, цикли занять, вулична соціальна робота, соціологічні дослідження.

Третинна соціальна профілактика насильства в сім'ї спрямована на інтеграцію в суспільство осіб, які потерпіли від насильства, з тим, щоб надалі такого з ними не сталося. Вона є індивідуальною й передбачає тривалу роботу, вимагає об'єднання зусиль різних фахівців [4].

Соціальна профілактика насильства в сім'ї в Україні, виходячи з мети і принципів її здійснення, буде здійснюватись ефективно, якщо буде ґрунтуватись на концепції «допомоги для самопомоги». Дана концепція інтегрує в собі багато сучасних наукових теорій і концепцій соціальної роботи. Вона розглядає людину як суб'єкт, а не об'єкт соціальної роботи, що означає формування в неї відповідальності за своє життя, свій вибір, уміння свідомо користуватися своїми правами на основі знання про них. Саме вміння реалізовувати, захищати і втілювати свої людські права і права члена сім'ї у родині можна визначити як життєві вміння та навички. До них належать: комунікативні вміння, вміння критичного мислення і прийняття рішень, вміння управляти собою та оточуючими. Володіння життєвими вміннями є результатом засвоєння прав людини, показником життєвої компетентності за умови, що молода особа хоче ними скористатися, розуміє їх доцільність та необхідність. Тому ключовим моментом і початком роботи на основі «допомоги для самопомоги» є опора на бажання (чи його стимулювання) дітей запобігти небажаним впливам. Сьогодні ж більшість дітей чули про насильство в сім'ї, але вважають, що з ними такого не може трапитися, розглядають насильство лише як биття, а знань і умінь розв'язувати подібні ситуації вони не мають. Саме це спонукає соціальних працівників створювати соціальні умови для захисту прав, свобод та інтересів дітей, їх гармонійного і всебічного розвитку, задоволення їх культурних і духовних потреб [5].

У «допомозі для самопомоги» це означає:

- вивчення особливостей і проблем дітей у аспекті запобігання насильству в сім'ї, а також вивчення впливу гендерних стереотипів на сім'ю, її традиції;

- формування позитивної мотивації у дітей до сприйняття соціальних послуг та стимулювання їх до засвоєння інформації щодо протидії насильству в сім'ї;

- встановлення контакту з підлітками та членами їх родин і надання їм соціальної допомоги, тобто такого комплексу соціальних послуг, який сприяє не тільки відмові від насильства, але й підвищенню соціального статусу підростаючого покоління, його особистому розвитку на основі оволодіння знаннями про свої права, навчання вмінню ними користуватися та їх

відстоювати, створення умов для їх реалізації, використовуючи при необхідності, соціальну опіку і підтримку, соціальний менеджмент. Наслідком такої допомоги можуть бути:

- знання, що запобігають насильству;
- вміння та навичка щодо критичної оцінки, прийняття рішення управління собою в ситуаціях, що можуть призвести до насильства;
- негативне ставлення до насильства;
- спрямування до самодопомоги в напрямку запобігання насильству через надання інформаційних послуг про установи та організації, які вирішують такі проблеми [5].

Таким чином, соціальна профілактика насильства у сім'ї до дітей молодшого підліткового віку має на меті:

- здійснення інформаційно-пропагандистської роботи серед дітей з метою формування поняття «насильство в сім'ї»;
- формування у підлітків правосвідомості і правової поведінки, відповідальності за своє життя поряд з розвитком її активності, самостійності, створення умов для самореалізації.

Ці завдання соціальної профілактики реалізуються у світлі «допомоги для самодопомоги» в таких напрямках соціальної роботи з дітьми:

- соціальні дослідження з проблеми;
- інформаційно-пропагандистська робота;
- соціальне навчання;
- соціальна реклама послуг суб'єктів соціальної роботи;
- правова просвіта з проблем насильства в сім'ї.

На основі викладеного можна зробити висновки щодо можливості використання концепції «допомоги для самодопомоги» в роботі по попередженню насильства в сім'ї відносно підлітків:

- вона дає можливість застосовувати індивідуальний і диференційований підхід до дітей, надавати їм підтримку і соціальну допомогу;
- враховує життєвий досвід, рівень сформованості життєвих умінь та навичок в дітей даної вікової категорії, спирається на їх бажання керувати своїм життям, формує відповідальність за себе, навчає користуватися своїми правами у суспільстві;
- чітко дозволяє визначити мету, завдання, зміст, форми і методи роботи в залежності від вікових особливостей дітей.

Проблема насильства над дітьми потребує подальшого вивчення. За будь-яких обставин, усвідомлення такого соціального явища повинно базуватися на переконанні у необхідності в першу чергу вживати всіх можливих профілактичних заходів для запобігання жорстокому поводженню з дітьми, не забуваючи, зрозуміло, і про реабілітаційні заходи стосовно жертв насилля.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О.В., Вайнола Р.Х., Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи. – К. : НПУ – ДЦССМ, 2002. – 164 с.
2. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю». Нормативно-правове забезпечення діяльності ЦССМ. Частина I. – К. : ДЦССМ, 2003. – 762 с.
3. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : Навч. посібник. – К., 1997. – 392 с.
4. Лекции по технологии социальной работы : В 3-х частях // Под ред. Е.И. Холостовой. – М : « Просвещение», 1998. – 494 с.
5. Що таке модель самодопомоги і як ефективно її використовувати. Початок процесу. – Львівський центр незалежного життя, Канадський центр вивчення неповносправності. – Л. Вінніпег, 2001. – 30 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Кравченко Л.В.

викладач,

Черкаський державний бізнес-коледж

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Характерною рисою розвитку сучасної освіти є збільшення з кожним роком інформації, що призводить до підвищення ролі освіти в повсякденному житті. На сьогодні освіта має вагомe місце, в формуванні майбутнього трудового потенціалу людини. Крім того успішність будь-якої країни, конкурентоспроможність її економіки та добробут її громадян дедалі більше залежать від якісної освіти. Тому більшість країн в світі приділяють велику увагу саме навчанню і формування майбутніх працівників, вкладаючи гроші в вищі навчальні заклади, різні програми, наукові конференції та ін.

Україна також всіма шляхами намагається створити освіту, яка була б високого рівня не тільки на теренах нашої держави, а і за її межами.

За даними дослідження Світового економічного форуму й фонду «Ефективне Управління» про конкурентоспроможність України, система вищої освіти є однією із ключових конкурентних переваг нашої країни. За вищою освітою та професійною підготовкою Україна піднялась на 7 позицій і зайняла 34 місце з 140 країн світу. Серед факторів конкурентоспроможності – велика кількість учнів серед молодого населення. Україна за цим показником посідає 14-е місце у світі, що істотно вище, ніж середньоєвропейський показник – у ЄС лише 36 місце. Крім того, в Україні досить сильна школа математичних і природничих наук – 38 місце у світі та достатньо високий рівень доступу до Інтернету в школах – 44 місце (плюс 23 позиції).

З іншого боку, за всіма міжнародними оцінками, наші вузи істотно відстають не тільки від американських та європейських, але й від провідних азіатських. До сьогодні жоден український вуз не був представлений в Academic Ranking of World Universities, так званому шанхайському рейтингу, який вважається найбільш точним і об'єктивним. І лише в World University Rankings 2015/16 вперше ввійшли два українські університети: Київський національний університет імені Тараса Шевченка і Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Обидва університети представлені в категорії 601–800 [2].

Але наші вузи мають потенціал і постійно підіймаються у рейтингу. Згідно з *Webometrics ranking of world's universities* (рейтингом Вебометрика) на січень 2015 року Київський національний університет імені Тараса Шевченка, який два роки утримує перше місце в українській частині рейтингу, займає 937 місце в світі. Друге місце займає НТУ «Харківський політехнічний інститут», який зміг випередити Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» та Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна [3].

В загальному, більшість лідерів української частини *Webometrics ranking of world's universities* суттєво покращили свої показники в глобальному рейтингу, продемонструвавши значну динаміку. Разом з цим, варто відмітити, що українські університети поки не є світовими лідерами за показниками присутності у мережі.

Розглядаючи таку позицію Українських вузів в світі, можна виділити основні причини недосконалості наших вузів:

- невідповідність освіти сучасним ринкам праці;
- зниження конкурентоспроможності української освіти на ринку освітніх послуг;
- усунення від участі в освітній політиці бізнесових кіл, громадських організацій, політичних партій;
- державна монополія в освіті;
- неефективне використання ресурсів технічної допомоги і західного досвіду [1].

Виходячи з наведених проблем, можна визначити низку головних пріоритетів, які залишаються актуальними задля підвищення рівня конкурентоспроможності вищої освіти України:

- посилення ролі громадськості у виробленні освітньої політики;
- децентралізація та регіоналізація освіти;
- підвищення ефективності використання ресурсів міжнародної технічної допомоги і міжнародного досвіду;
- розвиток інфраструктури освіти, впровадження нових технологій;
- забезпечення відповідності освіти сучасним ринкам праці
- дослідження ринку праці, та заохочування на непрестижні професії.

Успішне впровадження цих напрямків освітньої політики за умови виконання вимог європейської інтеграції зробить можливим загальний ріст освіти в Україні, і тоді наші вузи будуть прикладом для порівняння та для наслідування, а українські дипломи будуть визнаватись в усьому світі.

Список використаних джерел:

1. Кочемировська О. Напрями оптимізації державної політики в сфері розвитку трудового потенціалу України : аналіт. доп. / О. Кочемировська. – К. : НІСД. – 2013. – Режим доступу : <https://www.niss.gov.ua/public>.
2. World University Rankings 2015/16 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>.
3. Webometrics Ranking of World's Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.webometrics.info/en>.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Горак О.Р.

аспірант,

*Київський інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА У СИСТЕМІ ГОТОВНОСТІ ДО МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ

Сучасні умови побудови соціального устрою відзначаються низкою негативних характеристик. Ключовою із яких є суспільна взаємодія лише на основі реалізації власних потреб та інтересів, що дуже часто провокує виникнення проблемних ситуацій. Зважаючи на це, виховна система ВНЗ повинна спрямовувати свою діяльність на розвиток у вихованців, таких ціннісних орієнтацій та пріоритетів, які створять умови для відстоювання власної життєвої позиції та разом з тим забезпечать стійку мотивацію для моральної життєдіяльності в цілому та здійснення моральних вчинків у проблемних ситуаціях зокрема.

Емоційно-ціннісна сфера репрезентована науковими працями таких вчених як І. Бега, В. Демиденко, К. Ізард, Н. Кічук, К. Муздубаєв, К. Платонова, М. Савчин, В. Семиченко, В. Столін, М. Якобсон та ін. При цьому емоційно-ціннісний компонент моральної свідомості знаходить відображення у дослідженнях В. О. Мельман, С. А. Ніколаєва А. Реана В. Сластьоніна, О. Степанової та ін. Окрім того, такі науковці як І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов розглядають емоційно-ціннісний компонент як поєднання почуттів провини у разі порушення правил; відповідальності (за себе, за інших: альтруїзм, дисциплінарна відповідальність); ціннісних орієнтацій та емпатії. Проаналізувавши наукові дослідження у даній проблематиці, можемо стверджувати, що емоційно-ціннісний компонент вивчали різні вчені та із різних підходів проте не з'ясовано роль, показники та значення у системі вирішення проблемних ситуацій на основі морального вибору.

Процес формування готовності до здійснення морального вибору складається із таких структурних компонентів як когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного. Проблематика нашого дослідження зумовлює концентрацію уваги на емоційно-ціннісному показникові даної системи. Емоційно-ціннісний компонент охоплює ціннісно-змістову сферу людини, яка представлена в культурі загалом і виявляється в здобутках, особистісних новоутвореннях, знаннях, нормах і цінностях, мотивації до самовдосконалення, культурі спілкування, рефлексії, емпатії, толерантності, прагненні до саморозвитку, культурному зростанні тощо. Емоційно-ціннісний стан у проблемних ситуаціях лежить у прямому зв'язку із ціннісними проявами особистості формування яких, проходить довгий шлях становлення і розвитку. Даний процес поєднує ряд заходів спрямованих на різностороннє вдосконалення, зокрема: формування духовного світогляду, моральних норм; постійне збагачення відповідних знань, вироблення свідомого позитивного ставлення до саморозвитку, емоційну насиченість процесу та збагачення духовного світу шляхом пізнання ідеалів гуманістичної поведінки в проблемних ситуаціях, тощо. І. Тимошук стверджує, що ключовими елементами при підході до виховання

вищенаведених показників є: психологічні механізми розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості (ідентифікація, емоційне обумовлювання, наслідування, мотиваційне опосередкування, комфортність, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів), педагогічні умови, а також методи, форми і засоби поетапного розвитку мотиваційно-ціннісної сфери [3, с. 2]. Таким чином, закладена в процесі виховання система цінностей і сформовані на її основі індивідуальні орієнтації регулюють поведінку і діяльність, визначають мотиваційну сферу і, перетворюючись в елементи індивідуальної поведінки забезпечують виховання готовності до морального вибору та вміння використовувати набутий досвід у повсякденній діяльності.

Варто зазначити, що цінності усвідомлюються як загальнозначущі тільки в процесі комунікації, що свідчить про нерозривний зв'язок людини і цінностей. Але для того, щоб загальнолюдські цінності стали частиною внутрішнього світу особистості, потрібно викликати емоційні коливання, переживання та співчуття, тобто ті внутрішні чинники, які спонукають особистість до діяльності. Відповідно до цього, слухним є твердження Король Л. Д. що емоційно-ціннісний компонент виявляється в процесі міжособистісної взаємодії, що передбачає емоційну оцінку об'єкта, вияв почуттів симпатії чи антипатії до нього [2, с. 21].

Варто зазначити, що вирішення проблемної ситуації вимагає контролю власних емоцій, емоційної стійкості та власних емоційних реакцій. Л. Аболіна стверджує, що емоційна стійкість позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дає їй змогу в умовах зміни обставин швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях, зберігаючи витримку і самоконтроль [1]. Зазначимо, що оволодіння власною емоційною складовою в процесі проблемних ситуацій торкається усіх складових моральної самосвідомості особистості. Існує багато методів соціально-гуманістичного впливу за допомогою яких втілюється даний процес, серед них: мотиваційно-стимулюючі, практичні, оцінно-регулюючі та інші, ефективність застосування яких відбувається в контексті особистісного прагнення до самовдосконалення, що в свою чергу потребує адекватної самооцінки власних моральних якостей.

При підході до формування емоційно-ціннісного компонента, слід перш за все виявити рівень внутрішнього контролю за емоціями, що передбачає інтелектуальну емоційність та емоційну стійкість. Емоційна стійкість є показником свідомого управління емоціями і виховується на основі періодичної участі у ситуаціях різного типу, але найбільше в складних, проблемних ситуаціях, які вимагають підвищеного контролю і концентрації уваги на власних відчуттях а також адекватного сприйняття дійсності. Відповідно, керуючись виключно здоровим глуздом та пережитим досвідом учасник подібних ситуацій завжди знаходить шлях для реалізації особистісних потреб та інтересів, при цьому не ображаючи та не обмежуючи інших учасників ситуації. Емоційний контроль дає можливість в процесі міжособистісної взаємодії орієнтуватись на моральні норми та гуманістичні цінності. Успішність орієнтації на моральні норми та гуманістичні цінності у ситуаціях міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від здатності студента здійснювати рефлексію за двома основними параметрами спрямованості: рефлексивність та емпатія. Емпатія – це здатність людини відчувати емоції оточуючих та співпереживати їхні стани, стабілізує емоційну сферу людини. Також, емпатію розглядають як здатність до самосприйняття (свого емоційного стану, ставлення до інших, до тих чи інших ситуацій) та рефлексивність як здатністю до розуміння емоційного стану інших, що передбачає вміння «стати на його місце». У загальному вимірі рефлексивність охоплює обидва параметри, які в сукупності визначають рівень її розвитку. В умовах цілеспрямованого виховного впливу формування емпатії має здійснюватися за двома провідними напрямками: як розвиток якості особистості

(емоційна чутливість) та як здатність особистості до емпатійної взаємодії (співчуття), що стає основою розвитку всіх компонентів емпатії, насамперед – рефлексивно-особистісних.

На основі аналізу наукової літератури, можемо зробити висновок, що емоційно-ціннісний компонент готовності до здійснення морального вибору поєднує становлення та закріплення на особистісному рівні сталої системи гуманістичних норм і цінностей та високий рівень емоційного контролю, а подальше самовдосконалення у даному напрямі вимагає всебічного педагогічного впливу та вияву особистісної ініціативи до саморозвитку у гуманістичній життєдіяльності. З цієї позиції формування готовності до морального вибору включає: усвідомлення студентами особистісної та соціальної значущості цих цінностей; позитивне емоційне ставлення студентів до гуманістичних цінностей як моральних регуляторів міжособистісної взаємодії; залучення студентів до активної духовної та практичної діяльності, вирішення моральних колізій, безпосередня участь в проблемних ситуаціях, систематичне створення педагогічних ситуацій проблемного характеру і соціальних умов для розкриття та стимулювання розвитку гуманістичного мислення як детермінанти формування готовності до морального вибору які за будь-яких обставин вирішуються моральним вибором.

Подальші наукові розробки з цієї проблематики вбачаємо у виявленні методів діагностики рівня сформованості наведених елементів емоційно-ціннісного компонента у системі позааудиторної діяльності ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Король, Л.Д. Діагностика формування національного характеру у студентів [Текст] / Л.Д. Король // Проблеми сучасної психології. – 2010. – № 7. – С. 21–23.
3. Тимошук І.В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Тимошук І.В. ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.

Клюєва С.Д.

в.о. доцента,

Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К.Д. Ушинського

СПЕЦИФІКА ХОРЕОГРАФІЧНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ ДІЙНОСТІ

Надзвичайно важливим елементом культури спілкування, який у наш час набуває особливої актуальності, є етика стосунків між індивідами, суспільством і локальними спільнотами, які це суспільство складають. По суті, цей аспект виразно заявив про себе вже в гегелівському вченні про моральність. Але якщо стосунки індивіда й суспільства з того часу обговорювалися досить жваво, проблема локальних спільнот і етики міжспільнотного спілкування саме в наші дні починає привертати до себе зростаючу увагу дослідників, публіцистів, усієї мислячої громадськості.

Світ хореографічної образності диктує свої закони відображення дійсності, засновані не на буквальному відповідно життєвого і художнього матеріалу, а на ступені вірності метафоричного, поетичного відображення життя. Мова танцює це насамперед мова людських почуттів і якщо слово щось означає те

танцювальний рух виказує, висловлює тільки тоді, коли перебуваючи в сплаві з іншими рухами, служить виявленню всієї образної структури твору [3, с. 13].

Узагальненість і багатозначність хореографічної пластики вимагає застосування особливих законів відображення дійсності, які перебувають у поетичної умовності хореографічних образів. Секрет впливу танцю полягає в силі вираження людських дерзань, у передачі почуттів високої напруги, у відверненні від всього дрібного і випадкового. Хореографічні образи, як правило, несуть у собі відображення етапних, ключових моментів життя, і завдяки своїй високій опосередованості і схвильованій піднесеності вони виявляються здатними досягнути її сутність.

Хореографічне мистецтво включає різні види мистецтва-музику, власне хореографію, драматургію, живопис. Кожен з них, заломлюючись відповідно вимогам даного виду мистецтва, стає необхідним компонентом хореографічного образного мислення. Але балет-мистецтво пластики і саме їй належить провідна, основна роль у створенні хореографічного образу. Специфіка хореографічної образності полягає в танцювально-пластичному розвитку, і м'яшление образами самих танців є єдиним способом розкриття і втілення характерів в балеті [2, с. 66].

Змістовність хореографічного образу тісно пов'язана з утриманням всього драматургічного задуму танцю, який у процесі створення збагачується музичними, пластичними і мальовничими характеристиками, і разом з ними з'являється в новому єдності музики, пластики, драматургії, живопису. У тому випадку, якщо це єдність не порушує цілісності пластичного образу, а, навпаки, створює необхідні передумови для його художнього сприйняття, ми маємо справу з таким синтезом, в якому жодна сторона образної специфіки не домінує за рахунок іншої.

Відзначаючи принципову відмінність, що існує між зображальністю і виразністю у способі організації та художнього відтворення об'єктивної реальності в образі, треба виходити з того, що зазначені початку в мистецтві завжди постають в діалектичній взаємодії. Дійсно, не можна висловити будь-яке явище в мистецтві, не зображуючи його, і немає нічого зображеного, що не мало б тій чи іншій ступенем виразності. Література, музика, живопис, хореографія наповнюють художні образи різним ступенем зримою наочності та конкретності, по-різному організують життєвий матеріал, а сам принцип відбору матеріалу, його необхідний емоційний аспект, залежить як від специфіки кожного з мистецтв, так і від специфіки з жанрів. Балет, будучи оригінальним синтетичним жанром, включає в себе види мистецтв з превалюванням образотворчого (живопис, скульптуру, пантоміму) і мистецтва виразні-танець і музику. Ступінь взаємодії образотворчих і виразних почав у хореографії залежить від того, яка сторона пластичної виразності в системі зображувально-виразних засобів (танцювальна або пантомимная) домінує при створенні конкретної хореографічної образності [2, с. 35].

Використовуючи невичерпні можливості пластики людського тіла, хореографія протягом багатьох століть шліфувала і розробляла виразні танцювальні рухи. В результаті цього складного процесу виникла система власне хореографічних рухів, особливий художньо-виразна мова пластики, що становить творчий матеріал танцювальної образності. Відбираючи з невичерпного джерела, яким є народне танцювальне творчість, характерні виразні рухи, хореографія їх по-новому пластично осмислює, поетично узагальнює, надає їм необхідну багатозначність і широту вираження. Виразні рухи лягли в основу класичного танцю, відмінні риси якого покликані виражати пристрасний людський порив у височінь, активну спрямованість у незвідане, піднесеність, натхненність. Такий танець виявився здатним породити «душею

виконаний політ», в якому на основі відточеною танцювальної техніки воедино злиті воля, емоція і пристрасть.

У хореографії, як і в будь-якому мистецтві, ні художніх прийомів, хороших і придатних на всі часи. Художній прийом, природно і органічно ввійшов у загальну танцювальну палітру, служить розкриттю виразною природи танцювальної образності. Сучасність хореографічного мистецтва-це насамперед сучасність його хореографічного образного мислення, в якому зображальність і виразність завжди існують в єдності [2, с. 12].

Хореографія, як вища форма танцювального мистецтва, увібрала в себе риси національної специфіки, але ступінь співвідношення в ній національного і загальнолюдського має свої особливі закономірності, особливу форму заломлення. Якщо в народному танці національне проявляється більш опукло і наочно, то академічний танець відзначений печаткою національної своєрідності вже в значно меншому ступені. Мову класичного танцю інтернаціональна, незважаючи на національну забарвлення, яку він щоразу набуває в тій чи іншій країні.

Список використаних джерел:

1. Лихачева Л.С. Школа этикета : поучения на всякий случай. Екатеринбург : Сред. Урал. кн. Изд-во, 1995. – 448 с.
2. С.В. Филатов «От образного слова – к выразительному движению», М., 1993. – 234 с.
3. В.М. Красовская, ст. «О классическом танце», в кн. Н. Базарова, В. Мей «Азбука классического танца», Л., 1983. – 134 с.

Литвишко О.М.,

викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

СУТНІСТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Становлення української державності, розбудова та інтеграція України в сучасне європейське співтовариство передбачають орієнтацію педагогічної освіти на визначення пріоритетності формування всебічно соціально розвиненої особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості. Це відображено в сучасних державних документах (Конституції України, Законах «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти України.

Аналіз наукової літератури, присвяченій дослідженням проблеми соціалізації засвідчує, що серед науковців присутня думка тісного зв'язку між соціалізацією особистості і процесом її виховання. Так, Л. Хомич стверджує, що соціалізація – це невід'ємна складова виховання. Л. Виготський, Д. Ельконін схиляються до думки, що дошкільника привертає до себе сфера соціального життя, вона стає основним змістом дитячих інтересів.

Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації займають роботи, присвячені соціалізації особистості на ранніх етапах індивідуального розвитку (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Луценко, Т. Поніманська та ін.). Дослідження феномену соціальної компетентності у просторі наукового знання (І. Сохань, Л. Сохань та ін.), проблеми соціалізації особистості в дошкільному

дитинстві (О. Богініч, Д. Ельконін, М. Мід, В. Сухомлинський, І. Рогальська-Яблонська та ін).

Ще В. Сухомлинський у своїй праці писав «На жаль – педагогічний аспект соціалізації дотепер не тільки не вивчається з належною глибиною і всебічністю, але й не розглядається. А тим часом, саме процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування виховної сили колективу» [4, с. 474].

Зарубіжні вчені (Г. Андреева, Дж. Баллантайн, Ф. Знанецький, Ф. Найдгард) у своїх працях зазначають, що соціалізація – це двосторонній процес, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

У діючих програмах «Дитина», «Зернятко», «Українське докільля», «Дитина в дошкільні роки», які відповідають за розвиток, виховання та навчання дітей дошкільного віку визначені головні завдання і зміст ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Проблемою ігрової діяльності в соціалізації особистості дошкільників займалися Л. Іванова, Н. Захарова, С. Ладивір, С. Шмаков, Є. Фоміна та ін.

За допомогою сюжетно-рольових ігор у дітей старшого дошкільного віку розвиваються творчі здібності, творчість, інтелектуальні особливості. У дітей 5-го року життя розвивається фантазія та творче мислення. Крім того у дітей старшого дошкільного віку під час гри розвивається пам'ять, увага, уява, інтелектуальні здібності. Починаючи з п'ятирічного віку діти досить активно граються у сюжетно-рольові ігри. Під час ігрової діяльності вихователі дошкільних навчальних закладів повинні виховувати у дітей почуття взаєморозуміння, співпраці, взаємодопомоги та взаємопідтримки.

Гра – це найголовніший соціалізуючий засіб формування всебічного розвитку дітей дошкільного віку у якому дитина приймає позицію суб'єкта соціалізації. Під час гри дитина засвоює встановлені норми та виробляє свої життєві цінності, імітує, проявляє свою пристосованість до життя, оволодіває основними соціальними відносинами.

У своїй ігровій діяльності дитина прагне відобразити дорослого.

Видатний учений О. Запорожець сформулював тезу – гра є справжньою соціальною практикою дитини, її реальним життям у колективі, в якому формуються суспільні якості та моральна свідомість особистості. Граючи, дитина оволодіває соціальною дійсністю в дійовій формі, соціально вдосконалюється [1, с. 5–10].

Г. Костюк також відмітив значення гри у формуванні соціалізації дітей дошкільного віку. Він зазначив, що «граючись, дитина активно пізнає навколишню, і передусім соціальну дійсність, включається в доступний для неї формі у життя дорослих, входить в їхні ролі..., наслідує і засвоює їхні функції. Гра є першою школою дитини, яка має важливе значення для її загального розвитку» [2, с. 347].

В ігровій діяльності діти старшого дошкільного віку пізнають навколишню дійсність, засвоюють соціальні функції, норми та правила поведінки, обмінюються думками, звертаються за порадою до вихователів, відбувається розвиток особистості дитини.

Під час гри формується особистість, яка наділена моральними якостями та цінностями, здійснюється корекція емоційної реакції дітей.

На думку фахівців вихователі повинні створити належні умови для гри:

- своєчасно збагачувати і практично узагальнювати дитячий досвід з різних видів діяльності;

- організувати цільове ознайомлення з конкретною інформацією, яка використовуватиметься в грі;
- створювати розвивальне предметно-ігрове середовище (як засіб, умова та опора самої гри) [3, с. 7–8].

Розпочинаючи гру діти планують її перебіг, добирають необхідний ігровий матеріал, розподіляють ролі.

Під час ігрової діяльності діти старшого дошкільного віку висловлюють свої побажання, обмінюються думками, пізнають світ, закріплюють практичні знання і вміння, піклуються та регулюють стосунки зі своїми ровесниками.

У сюжетно-рольових іграх старші дошкільники вирішують проблемні ситуації. Під час гри вихователь допомагає дітям відтворити значні події їхнього життя, моделює людські відносини та стосунки, наслідує дорослих. Тому дорослі мають стати дошкільникам зразком для наслідування та авторитетом.

Старші дошкільники вже розрізняють поняття добра і зла. У ігровій діяльності у них формуються хороші і погані вчинки.

Діти старшого дошкільного віку особисто вибирають тему сюжетно-рольової гри. За допомогою власного досвіду, знань, умінь та навичок вибудовують сюжетну лінію, обмінюються емоційно думками. Під час гри формується соціальна свідомість дітей старшого дошкільного віку.

Головною особливістю сюжетно-рольової гри є взаємостосунки між дорослими людьми. Граючись, діти дотримуються певних правил. За допомогою гри регулюються дитячі стосунки.

На наш погляд, ігри допомагають умінню спілкуватися з партнерами. Старші дошкільники легко запам'ятовують правила сюжетно-рольової гри, при цьому контролюють як свою діяльність, так і однолітків.

Отже, під час сюжетно-рольової гри в дитячому колективі встановлюються доброзичливі стосунки, міжособистісні відносини. Діти старшого дошкільного віку потребують спілкування з однолітками у процесі ігрової діяльності.

Список використаних джерел:

1. Запорожець А.В. Игра и ее роль в развитии ребёнка дошкольного возраста : сб. науч. тр. / А.В. Запорожець. – М. : НИИ общ. педагогики, 1978. – 155 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
3. Ладивір С.О. Педпроцес потребує радикальних змін / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. – № 11. – С. 7–9.
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. В 5 т. Т. 1. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1979. – 686 с.

Пластун О.В.

студент;

Біліченко П.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ США

Актуальність вивчення американських програми статевого виховання (sex education) для українських освітян полягає в тому, що вона була розроблена в США ще у 40-х роках ХХ ст., але лише наприкінці 60-х, заняття за цими програмами почали проводитися в громадських школах країни (ними було охоплено близько 2% учнів). Сьогодні статево виховання у тому чи іншому обсязі стосуються проблем сексуальної поведінки, сексуальної орієнтації, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом (насамперед ВІЛ СНІД), цими питаннями охоплено 93% всіх державних шкіл Америки.

Нижче ми наводимо статистичні дані проведених опитувань серед американців, які на нашу думку, дають можливість оцінити основні проблеми в статевому вихованні у США.

Опитування NPR (Nationa lPublic Radio, 2003) «Сімейного Фонду Кайзера» і «Школи Кеннеді» Гарвардського університету виявило, що лише 7% американців вважають, що статево виховання не повинно викладатися у школах. Батьки взагалі задоволені будь-яким змістом і формами статевого виховання, що пропонується в школі. Однак це не означає, що всі американці дійшли спільної думки про те яким повинно бути статево виховання. Є істотні відмінності щодо проблеми утримання від сексуальних контактів у ранньому віці. Так, 15% американців вважають, що школи повинні пропагувати лише утримання від статевих контактів, і не повинні надавати інформацію про те, як придбати й використовувати контрацептивні засоби. Близько 46% вважають, що найбільш відповідний підхід – той, який можна було б назвати «помірністю-плюс» – адже у той час як утримання є кращим, деякі підлітки не зважають на це, таким чином, школи також повинні вчити застосуванню контрацепції. 36% вважають, що утримання не найважливіша річ, і що сексуальна освіта має зосередитися на навчанні підлітків того як приймати відповідальні рішення щодо сексу [4, с. 1].

Щодо питання про те чи повинні школи надавати інформацію про гомосексуальні контакти, лише 19% американців вважають, що школи не повинні піднімати це питання взагалі. Американці хочуть, щоб вчителі говорили про гомосексуалізм, але вони хочуть, щоб це робилося із нейтральним емоційним забарвленням. 52% відсотки вважають, що школи повинні викладати «лише, що таке гомосексуалізм, не обговорюючи питань добре це чи погано». 18% вважають, що школи повинні пропагувати ідею що гомосексуалізм це неприродньо і 8%, що школи повинні зазначати про те, що гомосексуалізм прийнятний [4, с. 2].

Вважаємо, що ці результати рівня висвітлення сексуальної обізнаності демонструють недосконалість багатьох програм статевого виховання. Навіть основні фізичні теми, такі як «статева зрілість», «частини тіла», і «запліднення», всебічно опрацьовують менше ніж 85% шкіл. Інші предмети, такі як «секс і закон», і «сексуальне утримання та сексуальні домагання» всебічно висвітлюють менше ніж 50% шкіл. «Любовні пестощі», «механіка сексуальних контактів» – 45%. Цей результат ставить статево виховання у скрутне становище, оскільки

більше ніж половина молодих американців вважають, що вони включені у широкі аспекти статевого виховання під час навчання у середній школі [3, с. 7].

Доктор Robert Blum з університету Мінісоти, один із учасників проекту «Національне Дослідження Здоров'я підлітків» (2005), наводить вражаючі статистичні дані щодо поширення статевих контактів серед підлітків: «Кожен сьомий семикласник і восьмикласник вказав, що вони мали статеві стосунки. Це – діти 12, 13 і 14 років» [5, с. 10].

Нами встановлено, що у «Національній стратегії сексуального здоров'я і ВІЛ» Міністерства охорони здоров'я США (2001) не згадується про значення шлюбу. Проте, аналіз навчального матеріалу, показує, що сексуальний освітній матеріал, вчить про те що всі форми спільного проживання, (чи співмешкання, єдиний статус батьків, одностатеві «батьки» або шлюб) є рівноправними [6, с. 3].

Також відзначимо, що 26 червня 2015 року Верховний суд США легалізував одностатеві шлюби в усіх штатах країни. Президент США Барак Обама назвав рішення суду «перемогою для Америки» і додав що: «Коли всі американці сприймаються як рівні, ми всі стаємо вільнішими» [7].

Розглядаючи основні ризики початку раннього статевого життя ми встановили, що для дівчат вагітність зазвичай веде до того, що вони кидають школу. Батьки-підлітки часто не закінчують середню школу. Дослідження показало, що вагітні школярки (16 років і більше), які не кинули навчання, як правило, добре вчаться. Вони успішно займаються у класах професійної підготовки, показують хороші результати за спеціалізованими курсами, але рідко можуть вступити до класів у яких зможуть підготуватися для отримання у майбутньому вищої освіти. Американські педагоги вважають, що школи можуть відігравати істотну роль у наданні допомоги неповнолітнім батькам. Юні матері, яким вдається закінчити школу, мало відрізняються від тих дівчат, які поки й не думають про материнство, однак вони рідше продовжують навчання у вищих навчальних закладах [2, с. 604].

Ми з'ясували, що ставлення американського суспільства до проблеми статевого виховання є далеко не таким одностайним, як може здатися із наведених цифр. У зв'язку з такими програмами у суспільстві виникло справжнє протистояння, що періодично слабшає, а потім знову загострюється. Наприклад, у момент, коли американці вперше усвідомили серйозність загрози, пов'язаної з поширенням ВІЛ СНІДу (середина 80-х років ХХ ст.), значна кількість батьків погоджувалися із думкою про те, що питання застосування презервативів треба розповідати вже дванадцятирічним школярам, але зараз більшість, не підтримує цю ідею [1, с. 62].

Крім того, у США ефективність програм статевого виховання на думку багатьох вчених і педагогів-практикантів, виявилась досить низькою. Як і раніше, кілька сотень американців щорічно заражаються СНІДом у середніх школах (1994 р. було зареєстровано 417 випадків зараження у віковій групі 13–19 років, ймовірно, чимало молодих людей і більш старшої вікової групи – 20–24 роки – заразились у шкільному віці). Відносна кількість вагітностей серед підлітків США у два рази більше, ніж у школах розвинених європейських країн. За визнанням американських дослідників, програми статевого виховання молоді у Великій Британії, Франції, Канаді, скандинавських країнах виявились більш успішними, ніж у США [1, с. 62].

Отже, погоджуємося з тим, що наведені дані повністю не вирішують заявленої проблеми. Наше наступне дослідження буде зосереджено на детальному вивченні змісту, форм і методів статевого виховання в середній школі США.

Список використаних джерел:

1. Арапов М. Сексуальне виховання школярів / М. Арапов. // Директор школи. Україна : Науково-методичний журнал. № 1 – К. : Видавництво «Плеяди», 2007 р. – С. 62–64.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. The Adolescent : Development, Relationships, and Culture / Ф. Райс – П. : Мастер Психологии, 2010. – 816 с.
3. A Survey of Sex Education in Secondary Schools, 2000 – 47 с.
4. Harvard university John F. Kennedy school of government NPR/Kaiser/Kennedy School Poll Sex Education in America. – 7 с.
5. PARENTING (Josh McDowell research 2005 and prior) – 170 с.
6. Sex and Relationship Education A Review Presented to Rt. Hon Beverley Hughes MP and Mr Jim Knight MP, Ministers of State, Department of Children, Schools and Families The Council for Health and Wholeness September 2008 – 45 с.
7. Суд у США легалізував одностатеві шлюби в усій країні // BBC [Електронний ресурс] : Режим доступу http://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150626_usa_gay_marriage_hk.

Прищеп С.М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач, доцент,*

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

СУТНІСТЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ: СТРУКТУРА, ОСНОВНІ ЕТАПИ ТА ФУНКЦІЇ

У переломні моменти історії суспільства поряд з іншими проблемами на передній план виходить і проблема цінності людської особистості. Як визначено в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні «Сьогодні метою виховання є становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатну виявляти національну гідність, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і самореалізуватись в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури» [4].

Сьогодні особливої актуальності набувають проблеми формування творчої особистості, виховання молоді людини як громадянина на основі оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури.

Забезпечити впровадження вищевказаних важливих завдань, що задекларовані нормативними документами, здатні педагогічні колективи, що мають на озброєнні сучасні технології виховання, застосування яких завжди обумовлюється вибором стратегії, пріоритетів, системотворних чинників взаємодії вихователя і вихованців, а також вибором тактики та стилю виховної роботи з ними.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, показав, що основна заслуга у створенні теорії виховних систем належить В. Караковському, Л. Новиковій, Н. Селівановій, Є. Степанову. Значну роль у розроблянні проблем використання системного підходу відіграли також роботи Є. Бондаревської, Ю. Сокольникова, Г. Сороки, Н. Щуркової та інших.

Ще свого часу виданий педагог А. Макаренко критикував використання одиничних засобів в організації навчально-виховного процесу, зазначаючи, що «...не прийом, не метод, не засіб, якими б привабливими вони не видавались, а система є ключовим поняттям у педагогіці майбутнього» [3, с. 305–306].

У зв'язку із сучасними потребами у створенні виховних систем, які б керували стихійними впливами середовища і забезпечували б повноцінний культурний розвиток дітей та молоді, дало поштовх у поширенні поняття «виховна система». Подаємо тлумачення поняття «виховна система» вчених у таблиці 1.1.:

Таблиця 1.1.

№ з/п	Дослідник	Визначення поняття «виховна система»
1	Євтушенко С.	упорядкована сукупність компонентів виховного процесу (цілей, суб'єктів виховання, їхньої взаємодії, відносин, опанованого ними середовища), що забезпечує загальний ефект [1].
2	Караковський В, Селіванова Н.	комплекс взаємозв'язаних компонентів, що розвивається в часі і просторі: цілей, заради яких система створюється; спільної діяльності людей, її реалізуючих; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; відносин, що виникають між учасниками діяльності; управління, яке забезпечує життєздатність і розвиток системи [2].
3	Новікова Л.	цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання (цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування, відносини, матеріальна база) і володіє такими інтеграційними характеристиками, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат [5].
4	Степанов Є.	це впорядкована цілісна сукупність компонентів, взаємодія і інтеграція яких обумовлює наявність в освітньої установи або його структурного підрозділу здатності цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості учнів [2].

На основі аналізу основних положень вчених, можна дійти висновку, що виховна система це сукупність взаємопов'язаних компонентів, яка охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, позаурочне життя дітей, різнобічну діяльність і спілкування поза школою, вплив соціального середовища.

Складовими частинами виховної системи перш за все є її підсистеми:

- дидактична система (навчальна діяльність учнів методична – учителів),
- система виховної роботи (система взаємопов'язаних виховних заходів),
- система управління (необхідний набір функцій, націлених на підтримання, функціонування й розвиток системи).

Виховна система як сукупність взаємопов'язаних компонентів, яка охоплює весь педагогічний процес має функції. Вчені виділяють: розвивальну, інтегровальну, регулювальну, захисну, компенсвальну, корекційну.

Розвивальна (спрямована на стимулювання позитивних змін в особистості дитини й педагога, підтримання, самовираження здібностей дітей і дорослих, забезпечення розвитку педагогічного й учнівського колективів); інтегровальна (сприяє поєднанню в одне ціле раніше розрізаних і не узгоджених виховних впливів); регулювальна (пов'язана з упорядкуванням педагогічних процесів і їхнім впливом на формування особистості дитини, учнівського й педагогічного

колективів); захисна (спрямована на підвищення рівня соціальної захищеності учнів і педагогів, нейтралізацію впливу негативних факторів оточуючого середовища на особистість дитини); компенсувальна (передбачає створення умов для компенсації недостатньої участі сім'ї та соціуму в забезпеченні життєдіяльності дитини, розкритті й розвитку її нахилів і здібностей); корекційна (полягає в педагогічно доцільній корекції поведінки та спілкування школяра для зменшення негативного впливу на формування його особистості).

Будь-яка виховна система проходить у своєму розвитку чотири етапи:

1) етап становлення (формується стилі взаємин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, добирають технології, започатковують традиції);

2) етап відпрацювання системи (педагогічний колектив має бути ініціатором в організації життєдіяльності шкільного колективу);

3) етап завершальний, кінцевого оформлення системи (система стабільно функціонує, кріпнуть системні зв'язки, життя в школі упорядковується, виховна система працює в заданому режимі);

4) етап оновлення системи, її перебудови (оновлення, розвитку творчості, зміни лідерів, створення інноваційних умов).

Всі вищезгадані етапи виховної системи є взаємозалежними та взаємообумовленими, адже всі чотири етапи є логічно послідовними.

Отже, значення виховної системи, її основних напрямів, які вона реалізує в педагогічній практиці надзвичайно велике, проте створення виховної системи не самоціль. Вона створюється з метою оптимізації умов розвитку і самореалізації особистості як вихованця, так і педагога, а також їх соціально-психологічної захищеності. Варто зазначити, що виховні системи та їх впровадження у виховний процес повинні ретельно опрацьовувати з урахуванням цілей виховних систем і вимог суспільства.

Список використаних джерел:

1. Евтушенко С. Воспитание на пороге XXI века : реалии и перспективы / С. Евтушенка. – 1998. – С. 127.
2. Кириченко В., Ковганич Г. Виховна система навчального закладу : управлінські аспекти / В. Кириченко, Г. Ковганич // Практика управління закладом освіти. – № 11. – 2009. – С. 9–19.
3. Макаренко А. Соч. : в 7-ми тт. / Антон Макаренко. – М. : Педагогика, 1959–1960. – Т. 5. – С. 186–360.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Освіта України. – 2004. – 3 грудня.
5. Новикова Л. Воспитание как педагогическая категория / Л. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 32–33.

Пшенична О.В.

студентка,

Науковий керівник: **Вовк В.П.**

кандидат психологічних наук,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

В умовах розбудови національної системи освіти набула актуальності проблема національного виховання учнів – майбутнього нашої держави.

Акцентуючи увагу на ролі мистецтва у вихованні, необхідно виокремити його здатність активно сприяти розвитку в особистості як усього багатства рис національно-патріотичної ідеології, так і стійких ідейних переконань. Мистецтво являє собою специфічну форму суспільної свідомості та людської діяльності, що робить його дієвим засобом в виховання молодого покоління, а також чинником позитивного впливу на людину протягом життя. Через мистецтво засвоюються соціальні цінності на рівнях людства, етносу, нації, регіону, формуються соціальні якості особистості, мотивується власна активність особистості.

Окрім того, актуальність нашого дослідження визначається і суперечністю між необхідністю забезпечення високого рівня національного виховання учнів засобами мистецтва і відсутністю науково-обґрунтованої системи підготовки вчителів до розв'язання цієї педагогічної проблеми.

Сьогодні в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно – педагогічної підготовки майбутніх учителів. В останні десятиліття у вітчизняній та закордонній педагогіці приділяється велика увага неперервній педагогічній освіті (В. П. Андрющенко, Н. І. Ничкало, Л. Є. Сігаєва), проблемам та перспективам вищої педагогічної освіти (А. М. Алексюк, Є. П. Белозерцев, О. В. Глузман), педагогічної майстерності (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн, О. А. Лавріненко).

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» [4, с. 4]. В Концепції національного виховання також підкреслюється, що «головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають в себе національну самосвідомість, розвинену духовність, культуру та ін.» [2, с. 18].

Національне виховання – це виховання особистості на основі системи ідеалів, традицій, звичаїв, переконань, створених народом і спрямованих формувати ціннісні орієнтації молодих поколінь у дусі розвитку матеріальної й духовної культури української нації. Говорячи про виховання національної самосвідомості особистості, у першу чергу, потрібно мати на увазі виховання в неї національно – патріотичних почуттів та усвідомлення себе як представника своєї нації, носія її культури, репрезентанта її історії [1, с. 101].

Витоками виховання підростаючого покоління засобами мистецтва у школах України стали традиції, що склались упродовж віків, починаючи з Стародавньої Індії, Китаю, Київської Русі, Запорізької Січі, країн Європи, де

культивувався хоровий спів, інструментальне виконання різних форм, музично-театральна діяльність учнів.

В. О. Сухомлинський був переконаний у тому, що потенціал мистецтва тісно пов'язаний із національним, художньо-естетичним і морально-етичним вихованням школярів, що неможливо здійснювати гармонійний розвиток людини засобами мистецтва, не враховуючи досвід минулих поколінь. Видатний педагог образно порівнював мистецтво з часом і простором, в якому живе краса людського духу.

Основою дієвості мистецтва є його національно-естетична спрямованість і духовно-виховний вплив на свідомість і підсвідомість особистості. Духовна й виховна спрямованість мистецтва найтісніше пов'язана з культурним життям нації. Мистецтво як дієвий компонент національного виховання через естетичне та світоглядне переживання художніх творів сприяє національному самовизначенню особистості.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегічні завдання національного виховання :

1. Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

2. Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємовідносин, формування у молоді потреби та умінь жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньої – естетичної, трудової, екологічної культури.

3. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури.

4. Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України [3, с. 670].

У стінах навчального закладу підготовка майбутніх вчителів до національного виховання учнів засобами мистецтва здійснюється шляхом залучення студентів до різних видів творчої діяльності: слухання музики, хоровий спів, гра на музичних інструментах, малювання, виготовлення предметів декоративно – прикладного мистецтва, художня вишивка, участь у театралізації п'єс та казок, танцювальних та літературних гуртках; колективний перегляд та обговорення кінофільмів, телепередач, насадження алей, садів, квітників.

Аналіз досліджень із цієї проблеми дозволив дійти висновку, що в Україні вченими розроблена відповідна теоретична і правова база щодо національного виховання. І все ж проблема національного виховання на теоретико-методичному рівні залишається невичерпаною: відсутній консенсус у понятійно – термінологічному плані (має місце певна неконкретність), недостатньо розроблено зміст, методи і форми підготовки майбутніх учителів до національного виховання учнів. Це пояснюється тим, що серед учителів певна частина тих, хто недостатньо обізнаний з надбаннями національного виховання, відповідно, не відчуває його

потенційних можливостей, а також тим, що значна частина вчителів закінчувала педагогічні навчальні заклади в радянський період.

Отже, організація національного виховання охоплює обов'язкове формування духовної сфери особистості. Одним із важливих засобів національного виховання було і залишається мистецтво, всі його види, оскільки саме в мистецтві зафіксувалися історична пам'ять, знання, культура, ідеали і цінності українців. Різні засоби мистецтва розширюють естетичний досвід, впливають на інтелектуальну, моральну, емоційно – почуттєву сфери, допомагають пізнати оточуючий світ, сприяють повноцінному розвитку особистості. Кінцевим результатом національного виховання має бути сформована цілісна особистість – повноправна, самостійна та творча, яка відчуває свою співпричетність до української національної культури, ідентифікує себе з українською нацією й реалізує свої потенційні можливості на благо України.

Список використаних джерел:

1. Іванова А.В. Педагогічні основи формування національної самосвідомості студентів засобами літератури / Іванова А.В. // Нова педагогічна думка. – 2005. – 101–107 с.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – 18–25 с.
3. Максимюк С.П. Педагогіка : навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К. : Кондор. – 2009. – 670 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України : затвердж. Указом Президента України № 347 від 17.04.2002 р. – // Освіта України. – 2002. – № 23. – 4–6 с.
5. Щолокова О.П. Культурологічні проблеми розвитку мистецької освіти в педагогічному ВНЗ / О.П. Щолокова // Теорія і методика мистецької освіти. – 2000. – № 5. – 3–9 с.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Іванчук С.А.

аспірант,

Донбаський державний педагогічний університет

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПОЖИВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Постійні зміни в сучасному природньому та соціальному довкіллі, обмеженість ресурсів у світі зумовлюють нестабільність економічного розвитку держави. Це потребує виховання нового покоління, здатного успішно діяти в різних життєвих ситуаціях, пристосовуватись до постійних змін в економічному житті країни, раціонально розпоряджатися благами, які надаються природою та суспільством. Означені якості залежать від рівня розвитку культури споживання, основи якої закладаються у дошкільному дитинстві.

Актуальність проблеми формування споживчої культури, підкреслюється у багатьох сучасних дослідженнях, спрямованих на вивчення навичок споживання, споживчої поведінки, особливостей економічної поведінки особистості. Зокрема, вивченню особливостей споживацької поведінки суспільства і феномена «культура споживання» були присвячені праці Н. Домбровської, Т. Кармазіної, В. Комаровської, А. Костіної Г. Ложкіна, Г. Марушевської, М. Мастинець, І. Набруско, Ю. Пачковського, О. Підлужної, Р. Савчинського та ін. Вивчення філософських джерел дозволило дійти висновку, що проблема споживання розглядається у них крізь призму людських потреб. Аналізується феномен людської потреби, зв'язок між потребами та предметами потреб, особливості споживання та виробництва предметів потреб. Перші думки з цього приводу зустрічаються у працях Платона. Згідно його позицій, споживання має соціальну спрямованість, оскільки з метою задоволення власних потреб люди змушені звертатися по допомогу до інших, об'єднуватися у спільноти, щоб сумісними зусиллями реалізувати предмети потреб одне одного.

Більш глибоке вивчення проблеми культури споживання знаходимо у працях соціологів (П. Бурдье, М. Вебер, Т. Веблен, Г. Зімел, В. Зомбарт, А. Тофлер та ін.) Об'єктом дослідження науковців були не лише зміст споживання та його вплив на життя людини, а й процеси, пов'язані з ним: залежність споживання від рівня розвитку виробництва, від соціально-економічного положення індивіда, від моди на предмети споживання; вивчення процесу споживання як показника матеріального чи духовного рівня людини; вплив споживання на форми взаємодії індивідів у соціумі; споживання як стратегія життя тощо.

У сучасних дослідженнях у галузі соціології (Н. Домбровська, Т. Кривошея, А. Максименко Г. Марушевська, М. Мастинець, І. Набруско, О. Підлужна, Г. Сорокіна та ін.), об'єктом вивчення у яких були особливості споживання українського суспільства, підкреслюється важливість набуття культури споживання з дитинства. Формування споживчої грамотності на ранніх етапах становлення особистості, сприятиме набуттю нею життєвої компетентності, сформує активну громадянську позицію, сприятиме соціальній адаптації та прояву соціальної активності. Оскільки потреби і бажання, що мотивують особистість до споживання, тісно пов'язанні з її цінностями, то значну увагу

необхідно приділяти орієнтації дітей на суспільство як суб'єкт цінностей, бачити в інших особистостях не засоби для досягнення власних цілей, а визнавати одне за одним наявність у кожного певних цілей (О. Підлужна). Таке ставлення до цінностей у майбутньому стане критерієм норм та правил поведінки особи у соціумі.

У класичній педагогіці культура споживання особистості розглядається у зв'язку з її моральним та трудовим вихованням. На їх основі у дитини виховується бережливе ставлення до речей, повага до праці людей, у результаті якої з'явилися ці речі. Формуються уявлення про необхідність робити вибір серед безлічі власних бажань, враховуючи при цьому бажання інших, спрямовувати результати власної діяльності на покращення свого життя та близьких людей, орієнтуючись на інтереси суспільства. У зв'язку із цим культура споживання розглядається як складова культури поведінки. Підкреслюється, що формування навичок культури споживання має залишитися не на рівні дотримання правил, що встановлені у світі дорослих щодо споживання, а на рівні свідомого розуміння дітьми наслідків ігнорування цих правил чи відсутності бережливого ставлення. Крім того, виховання на засадах духовності перешкоджатиме розвитку такого негативного явища як споживацтво, що зорієнтоване лише на миттєве задоволення потреби і підміняє відчуття справжнього щастя. Вирішенню означених завдань сприяє виховання таких важливих особистісних якостей як бережливість, ощадливість, економність, працьовитість, чесність тощо.

Аналіз психологічних джерел дозволив дійти висновку, що психологи, в першу чергу, підкреслюють мотиваційно-вольовий аспект процесу споживання. Культура споживання особистості розглядається через сукупність потреб та мотивів для їх досягнення. Потреба виникає на основі внутрішніх подразників та зовнішніх, які йдуть від предмета потреби чи мотиву діяльності (О. Запорожець). Тому прагнення до задоволення цієї потреби стає рушійною силою, що спонукає дитину до певних дій (Л. Виготський).

Усвідомлення власних потреб, вміння обирати серед низки власних бажань та зважувати власні потреби відповідно до потреб інших членів суспільства вимагає неабияких вольових зусиль. Тому розвиток вольових аспектів поведінки відіграє важливу роль у розвитку культури споживання особистості. Для визначення власних прагнень, Це підкреслювали у своїх працях Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.

Висновки. Представлений аналіз соціологічно-філософських та психолого-педагогічних джерел дозволив визначити компоненти культури споживання особистості. Серед них: морально-ціннісний, мотиваційно-вольовий, соціальний, економіко-побутовий. Морально-ціннісний компонент культури споживання вказує на необхідність виховання у дітей моральних якостей, формування духовних цінностей, які допоможуть їм робити правильний вибір серед різноманіття бажань з урахуванням потреб інших людей, бережливо ставитись до предметного і соціального довкілля, уникати у власному житті споживацького ставлення до нього. Крім того, ціннісне ставлення до споживання спрямовує дитину не лише на процес споживання, а стимулює до виробництва чогось, що можуть споживати інші. Мотиваційно-вольовий компонент пов'язаний з усвідомленням дитиною власних бажань, вмінням робити оптимальний вибір, орієнтацією на вищі потреби, а не матеріальні блага. Зміст соціального компонента спрямовано на надання дітям уявлень про інших людей як суб'єктів виробництва предметів потреб і споживачів, розвиток уміння встановлювати позитивні взаємини з суб'єктами споживацьких відносин, спрямованості на соціально доцільні дії. Економіко-побутовий компонент передбачає надання дітям елементарних знань про основні економічні категорії, визначення правил споживання у соціумі, формування споживчої поведінки,

виховання якостей, що дозволяють споживати блага раціонально (ощадливість, економність, бережливість тощо).

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у визначенні компонентів культури споживання, їх змісту для роботи з дітьми дошкільного віку.

Носкова Г.Б., Нечитайло О.В.

студенти,

Науковий керівник: **Аржанухіна С.В.**

старший викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ НА МУЗИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Головною метою сучасної дошкільної освіти в Україні є розвиток цілісної, творчої, життєво-компетентної особистості. У новій Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» одним з пріоритетів розвитку дошкільника визначено змістовна лінія «Культура», яка інтегрує у собі різні види мистецької діяльності, серед яких важливе місце займає музична творчість.

Як відомо, музика – вид мистецтва, який істотно впливає на становлення особистості у дошкільному віці. Вона збагачує почуття та уявлення дитини, сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, збагаченню власного досвіду, здійснює творчу самореалізацію дитини.

Основною проблемою, на якій акцентується увага в тезах є обґрунтування ефективності інтегрованого принципу організації музичної діяльності в ДНЗ. Метою дослідження, яке здійснила творча група наукового студентського товариства під час проходження педагогічної практики стало дослідження впливу мистецької інтеграції на розвиток і збагачення музичної культури дошкільників в процесі основних форм музичної діяльності (сприймання музики, спів, музичні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, гра-драматизація).

Питанням виховання та навчання дошкільників засобами музичного мистецтва приділяли увагу в наукових працях відомі педагоги: Н. Ветлугіна, М. Драгоманов, Д. Кабалевський, О. Радинова, сучасні українські науковці та педагоги з дошкільного виховання А. Богуш, Н. Гавріш, Т. Науменко, Н. Рубальська, Т. Сорока, Т. Танько, А. Шевчук та ін.

На думку О. Радиної, музична культура дошкільників розглядається як специфічна субкультура визначеної соціальної групи (діти дошкільного віку), яка складається з двох компонентів: перший компонент – це індивідуальна музична культура дитини, що включає його музично-естетичну свідомість, музичні знання, вміння й навички, які сформувалися в результаті практичної музичної діяльності. Другий компонент – це твори народного и професійного музичного мистецтва, що використовуються у роботі з дітьми і різноманітні інститути, що регулюють музичну діяльність дітей та задовольняють їх потребу музичного виховання [4, с. 223]. Об'єм музичної культури суспільства, який відповідає дошкільному віку, дитина набуває з родини, через засоби масової інформації, у дошкільному закладі. Саме у дитячому садку закладаються основи музичної культури дошкільника. Музичний керівник в процесі музичної діяльності має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра і краси, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної діяльності, формувати ціннісно-

орієнтаційне становлення до музичного мистецтва, сприяти розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Успішне вирішення цих завдань сприятиме досягненню мети музичного виховання: формування у дошкільнят музичної культури, як важливої і невід'ємної частини їх духовної культури.

Лонгетюдне (довготривале) дослідження, яке здійснювала група студентів-практикантів протягом півтора року у середній та старшій віковій групі дитячого навчального закладу, мало на меті простежити динаміку розвитку музичної культури дошкільників в процесі музичних занять, святкових заходів, розваг, які проводились за інтеграційним принципом організації різних форм музичної діяльності.

У роботі з дошкільниками, враховуючи вікову психологію та особливості музичного сприйняття (безпосередність, конкретне мислення), використовувались різні види мистецької інтеграції. Під час сприймання творів програмної музики діти мали можливість не тільки послухати музичний твір, а й побачити ілюстрацію до нього (малюнок чи відео-презентацію), предмети народних промислів (іграшки, ляльки тощо), прослухати вірш чи літературний уривок, що відображає образ музичного твору. Дуже цікавим було для дітей в процесі сприймання музики за допомогою рухів передати зміст твору, що прослухується. Так, при прослуховуванні п'єси С. Майкопара «Метелик» діти з радістю «літають» при цьому махаючи ручками – крильцями. На довгих нотах – закінченнях фраз, вони «сідають» на квітки і п'ють нектар. На паузі вони завмирають: «пауза – це знак мовчання, перерва в звучанні».

Одним з улюблених видів діяльності для дітей є спів. Діти дуже люблять співати. Виконуючи пісні, вони глибше сприймають музику, активно висловлюють свої переживання і почуття. Пісні про рідний край спонукають почуття любові до Батьківщини. Пісні різних народів викликають у дітей інтерес до їх звичаїв, виховують інтернаціональні почуття. Незважаючи на те, що текст пісні допомагає їм зрозуміти зміст музики і полегшує засвоєння мелодії, процес «проникнення» в вокальний твір активізується при використанні ілюстрацій (картини чи відео-презентації).

Театральна діяльність – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини, розвивають їх музичні інтереси. Це вид мистецтва, який синтезував у собі: режисерські, ігри-драматизації, імпровізації та інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав.

Гра-драматизація – це синтетичний вид діяльності дошкільників. Театралізована гра дітей є одним з найефективніших засобів розвитку дитини. Театралізована діяльність дозволяє дитині вирішувати багато проблемних ситуацій опосередкованих від особи будь-якого персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації, імпровізації та інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав тощо. Завдяки цій діяльності розвивається фантазія дошкільнят, в їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Театр – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, зображувальним мистецтвом, музикою.

Театралізована діяльність приносить величезну користь для естетичного та духовного виховання, для становлення характеру дитини, для прищеплення їй найкращих рис, для утвердження себе в суспільстві.

Аналіз результатів спостережень за музичною діяльністю дошкільників, як на заняттях, так і у процесі проведення свят та розваг, бесід з членами родини та вихователями, свідчать, що музичний розвиток дітей є більш успішним, якщо застосовувати різні види музичних занять (традиційні, тематичні, домінуючі, комплексні), та організовувати музичну діяльність за принципами інтеграції

(гармонійного поєднання на занятті музики, літератури, поезії, живопису, декоративно-прикладного мистецтва). Завдяки інтеграційному принципу вивчення творів музичного мистецтва зростає зацікавленість дошкільників до музики, активізується розвиток їх музичних, мовленнєвих, креативних здібностей, художній смак, у дітей формуються навички узагальнення мистецьких явищ, розвивається емоційна чутливість, а також виникає інтерес до музичного мистецтва взагалі.

Таким чином, спостереження упродовж педагогічної практики в ДНЗ свідчать, що інтегровані заняття з музичної діяльності оптимізують формування музичної культури, пізнавальної активності й самостійності дошкільника та її творчому розвитку.

Список використаних джерел:

1. Ветлугина В.А. Методика музикального виховання в дитячому саду. / Ветлугина В.А. – Москва. Просвещение. – 1981 г. – 239 с.
2. Ветлугина Н., Кенимам А. Теорія й методика музикального виховання в дитячому саду / Ветлугина Н., Кенимам А.М. : Просвещение. – 1983. – 256 с.
3. Комоссарова Л.М. Дитина у світі музики // Дитина в дитячому саду / Комоссарова Л.М. – 2005. – № 1. – С. 13–18.
4. Радинова О.П. Музикальне виховання дошкільників. / Радинова О.П.-М. : Просвещение : Владос, 1994. – 223 с.
5. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. / Ростовський О.Я. К. : ІЗМН. 1997. – 248 с.
6. Ходонович Л.С. Музично-творчий розвиток дошкільнят : планування, облік, контроль : посібник / Л.С. Ходонович. – Мн. : ІВЦ, Мінфіну, – 2005.
7. Ядешко ВЛ., Сахіна Ф.А. Дошкільня педагогіка. Видавниче об'єднання «Вища школа». / Ядешко ВЛ., Сахіна Ф.А. – Київ, 1981.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Майнаєв Ф.Я.

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЯКІСНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Одним із принципів державної політики в освітній галузі, згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, є міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України у Європейський простір [2]. Для підтримки конкурентоспроможності національної освіти й науки на сучасному ринку праці українські освітні стандарти мають відповідати європейським. Це зумовлює необхідність визначення таких дидактичних умов навчання, які мають забезпечити його високу якість.

Проблеми підвищення ефективності навчального процесу досліджували Ю. К. Бабанський, В. П. Безпалько, О. І. Пометун, А. В. Хуторський та ін. Методологічні основи дидактичних умов якісного навчання у вищій школі визначено в наукових доробках А. Литвина, О. Малихіна, О. Мацейко. Дидактичні умови, необхідні для вирішення різноманітних освітньо-розвивальних завдань у навчальному процесі вищих навчальних закладів, розглядалися в низці науково-дослідницьких робіт (Л. А. Бондар, І. Г. Луцик, В. М. Матвійчук та ін.). Однак при термінології цієї педагогічної категорії в науковців відсутня однастайність. Так, дослідниками сформульовані такі понятійні визначення дидактичних умов:

- обставини, які сприяють успішному перебігу навчального процесу;
- обставини процесу навчання, які є підсумком цілеспрямованого відбору, конструювання й використання методів, прийомів, форм навчання;
- сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, прийомів, форм і матеріальних можливостей їхнього здійснення тощо.

Отже, феномен поняття «дидактичні умови» полягає в його багатокомпонентності. Серед компонентів дидактичних умов розглядаємо такі:

- наукові положення щодо реалізації сучасних методологічних підходів до навчання процесу, які сприяють його ефективності;
- обставини організації навчального процесу (конструювання);
- можливості змісту навчання, вибір технології, методів і прийомів;
- дидактичні ресурси, що передбачають програмно-методичне та матеріально-технічне забезпечення;
- особливості суб'єктів навчального процесу (педагогічна майстерність викладача, мотивація навчальної діяльності та ціннісно-смісловне ставлення до неї студентів);
- профіль навчання.

На нашу думку, дидактичні умови – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених чинників (методологія навчального процесу, його мета, зміст, технології, методи та прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності, дидактичні ресурси, суб'єкти навчання), що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу.

Як зазначає вчений О. В. Малихін, при визначенні дидактичних умов необхідно враховувати сучасні методологічні підходи, мету, завдання, предмет дослідження; особливості та специфіку підготовки майбутнього фахівця в навчальному середовищі вищої школи; внутрішні особливості феноменологічного поняття як складного багатокomпонентного явища [3, с. 14].

Отже, дидактичні умови якісного навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю, на нашу думку, зумовлені

- урахуванням сучасних методологічних підходів (акмеологічного, валеологічного, діяльнісного, особистісно-компетентнісного, проблемного, ресурсного, системного);

- метою (підвищення якості освіти на загальнодержавному рівні);

- психологічними особливостями (гуманітарний стиль мислення, метафоричність, образність мовлення, тяжіння до філософствування, асоціативність, розвинута творча уява; тяжіння до інтерпретації різних суспільних явищ; невміння алгоритмічно мислити, чітко та стисло висловлювати думки, обмежене використання емпіричних методів дослідження та перевірки наукових знань; емоційність сприйняття; креативність, прагнення нестандартного вирішення проблем);

- специфікою гуманітарного знання: безпосередня пов'язаність із текстом, первинною даністю (реальністю) та відправною точкою будь-якої гуманітарної науки [1, с. 292], відповідність міри гуманітарності знання мірі людських значень [4].

Список використаних джерел:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979. – С. 292.

2. Закон України «Про вищу освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.

3. Малихін О.В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) / О.В. Малихін // Наукові праці. [Видавництво Чорноморського державного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Т. 215, Вип. 203. – С. 11–14.

4. Шаповалов В.О специфике гуманитарного знания / В. Шаповалов. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до джерела : http://ecsocman.hse.ru/data/169/741/1217/009Viktor_ShAPOVALOV.pdf.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Михайленко Н.С.

старший викладач,

Черкаський державний технологічний університет

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ СИМВОЛЬНОЇ МАТЕМАТИКИ MATHCAD

Версія універсальної системи символічної математики Mathcad визнана в усьому світі найкращою системою для науково-технічних обчислень. За допомогою цього пакету виконуються не лише прості та допоміжні обчислення, а і досить складні розрахунки та наукові дослідження, що використовують комбінації різноманітних чисельних алгоритмів і аналітичних перетворень [1, с. 11].

Інтерфейс системи створений так, що користувач, який має навички роботи з Windows-додатками, може відразу працювати в середовищі Mathcad [1, с. 16].

Спілкування користувача з системою відбувається математично орієнтованою мовою візуального програмування – вхідною мовою. Ця мова дуже наближена до математичної мови [1, с. 38].

Оскільки система призначена для широкого кола інженерних розрахунків, то вона може успішно використовуватись в навчальному процесі студентів технічних спеціальностей.

Система дозволяє записувати вирази у вигляді, наближеному до математичного. Будь-який введений вираз є програмою, яка виконується і результат представляється безпосередньо в документі.

Студенти, що навчаються за напрямом підготовки «Програмна інженерія» вивчають широке коло дисциплін з програмування. Найпоширенішими задачами, що ставляться перед ними під час виконання лабораторних та практичних робіт, є математичні задачі, такі, як:

- обчислення суми ряду;
- обчислення подвійної суми;
- табуляція функції;
- обробка масивів.

Для вирішення таких задач студент має створити програму в середовищі програмування, налаштувати її та отримати результат. Для перевірки правильності виконання програми студент використовує систему символічної математики Mathcad.

Наприклад, в таблиці 1 представлена задача обчислення подвійної суми:

Таблиця 1

Аналітичне представлення задачі	x
$\sum_{j=2}^{12} \sum_{i=1}^{15} (-1)^i \frac{i^2 + x^i}{(j+3)!}$	0,4

Програмна реалізація поставленої задачі мовою Pascal представлена на рисунку 1.

```

const x=0.4;
var y,sv,sz,fact,st:real;
i,j,zn:integer;
begin
sz:=0;fact:=24;
writeln(' j внутрішня сума зовнішня сума ');
writeln;
for j:-2 to 12 do begin
i:=1; sv:=0; zn:=-1;fact:=fact*(j+3);st:=x;
while i<=15 do begin
y:=zn*(sqr(i)+st)/fact;
i:=i-1;st:=st*x;
sv:=sv+y;
zn:=-zn;
end;
sz:=sz+sv;
writeln(j:3,sv:15:9,sz:15:9);
end;
writeln;
writeln(' подвійна сума =',sz:15:9);
end.
    
```

Рис. 1. Програмна реалізація обчислення подвійної суми

Результат виконання програми представлений на рис. 2. j внутрішня сума зовнішня сума

j	внутрішня сума	зовнішня сума
2	-1.002380955	-1.002380955
3	-0.167063492	-1.169444447
4	-0.023866213	-1.193310661
5	-0.002983277	-1.196293937
6	-0.000331475	-1.196625412
7	-0.000033148	-1.196658560
8	-0.000003013	-1.196661573
9	-0.000000251	-1.196661825
10	-0.000000019	-1.196661844
11	-0.000000001	-1.196661845
12	0.000000000	-1.196661845
подвійна сума=		-1.196661845

Рис. 2. результат виконання програми

В документі Mathcad вирішення такої задачі зведене до створення об'єкта, що відповідає заданому виразу для загального члену ряду. Якщо вираз введено коректно, результат з'являється терміново (Рисунок 3):

$$x := 0.4$$

$$\sum_{j=2}^{12} \sum_{i=1}^{15} (-1)^i \cdot \frac{i^2 + x^i}{(j+3)!} = -1.196662$$

Рис. 3. Обчислення подвійної суми в документі Mathcad

Візуальне порівняння отриманого результату з результатом виконання програми дозволяє студенту створювати якісні програми для вирішення математичних задач, а викладачу – відповідно оцінювати роботу студента.

Список використаних джерел:

1. Кирьянов Д.В., Mathcad 15 / Mathcad Prime 1.0. – СПб. : БХВ-Петербург. 2012. – 432 с.

Цуранова О.О.

кандидат мистецтвознавства, доцент;

Погода О.В.

старший викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Одним із сучасних пріоритетів України є побудова інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, спрямованого на розвиток, в якому кожний може створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними, повною мірою реалізовувати потенціал, сприяючи своєму розвитку і підвищуючи якість життя.

У сучасному інформаційному суспільстві об'єктами і результатами праці переважної частини населення стають інформаційні ресурси та знання, що вимагають ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності.

Істотним недоліком у професійній підготовці сучасних фахівців є недостатній професіоналізм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій, що негативно впливає на ефективність та рівень викладання. Випускник педагогічного вищого навчального закладу має бути фахівцем із застосування інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності, вміти спілкуватися в інформаційному середовищі. Тому проблема впливу інформаційно-комунікаційних технологій на майбутніх фахівців освітньої галузі є актуальною та важливою в умовах сьогодення [2, с. 5].

Питання використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті розглядали у своїх працях Л. Білоусова, А. Гуржій, Р. Гуревич, Ю. Жидецький, Л. Жиліна, В. Злотник, М. Кадемія, А. Пилипчук, І. Роберт, К. Словак, І. Шахіна, Т. Щоголева, Т. Якимович. Вплив інформаційно-

комунікаційних технологій на формування особистості інформаційного суспільства є об'єктом дослідження багатьох науковців: А. Войскунського, Т. Воропай, П. Гнатенко, Н. Костенко, С. Оксамитної, В. Павленко, А. Ручки, Д. Швець, Р. Шульги.

Інформаційно-комунікаційні технології в освіті – це технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, засновані на використанні обчислювальної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення [1, с. 17].

Основними шляхами використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі є: створення інформаційних середовищ навчальних закладів та педагогічних програмних засобів; застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розробки й проведення навчальних та наукових досліджень; використання мультимедійних засобів навчання; розробка дистанційних курсів; використання інтернет-сайтів з метою пошуку інформації, професійного консультування; створення web-сайтів навчальних закладів; здійснення профорієнтаційної роботи в закладах освіти (застосування як інформаційних, так і мультимедійних засобів); створення електронних бібліотек, медіатек [2, с. 24].

За допомогою методів і засобів інформатизації майбутній фахівець має вчитися розуміти, які є інформаційні ресурси, як можна отримати до них доступ і використовувати з метою підвищення ефективності професійної діяльності [4, с. 86].

До позитивних аспектів впливу інформаційно-комунікаційних технологій на майбутніх фахівців освітньої галузі можна віднести:

- прискорення передавання знань і накопиченого досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої;
- можливість успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін, що дає кожному можливість одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві;
- створення нової системи освіти, що відповідає вимогам інформаційного суспільства і процесу модернізації традиційної системи освіти;
- індивідуалізацію навчання (індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням рівня підготовки та можливостей, що забезпечує високий рівень засвоєння навчальної інформації та зацікавленість майбутнього фахівця);
- ущільнення навчальної інформації (викладання основного й найважливішого для подальшого застосування у практиці матеріалу);
- створення стійкого пізнавального мотиву осмисленого процесу практики (важливість практики для подальшої професійної діяльності);
- забезпечення зв'язку теорії з практикою (без практичних занять теоретичні втрачають цінність та значущість);
- диференціація навчання (умови, які дають змогу кожному студенту розкрити всі свої потенціальні навчальні можливості);
- формування у студентів творчих якостей;
- організація проблемно-орієнтованих баз знань на основі реалізації структурно-функціональних предметних і міжпредметних зв'язків;
- можливість створення реальної досліджуваної ситуації (завдяки об'єднанню інформаційних та мультимедійних засобів);
- формування загальної культури мислення, створення педагогічних умов для самореалізації особистості;
- формування і розвиток інформаційної культури і розв'язування задач медіа-освіти [2, с. 24–25];
- якість підготовки фахівців з новим типом мислення, відповідно до вимог інформаційного суспільства [4, с. 121].

Окрім цього, в освіті інформаційно-комунікаційні технології відкривають доступ до світових інформаційних ресурсів; зменшують залежність викладання і навчання від місцезнаходження учасників процесу; прискорюють глобалізацію; сприяють удосконаленню форм і змісту навчального процесу, підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, інтеграції навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; значно збільшують обсяг ресурсів, якими студенти можуть користуватися за межами аудиторії; сприяють підвищенню мотивації до навчання та розвитку креативного мислення. Інтерактивність і мультимедійна наочність сприяють кращому представленню, і, відповідно, кращому засвоєнню інформації майбутніми фахівцями.

Негативними аспектами впливу інформаційно-комунікаційних технологій на майбутніх фахівців освітньої галузі є:

- повсякденне використання персонального комп'ютера, особливо маючи на меті розваги, може призводити до ізоляції студентів;
- неможливість вести справжній діалог, нерозуміння метафор, гіпербол;
- незначна ймовірність пояснити, чому відчуваються труднощі під час оволодіння матеріалом;
- неможливість надихати або бути моделлю для наслідування;
- недостатність допомоги при вивченні неточних дисциплін, до яких не можна застосувати формальні правила і процедури (філософія, релігія, соціологія тощо);
- залежність від інтернету, послаблення соціальних зв'язків та посилення соціальної відокремленості [2, с. 25].

Інформатизація освіти викликає інформаційне перевантаження, сприяє формуванню компонентів інформаційної диспозиції, інтерналізації (засвоєння цінностей до такої міри, що вони визначають поведінку особистості) та екстерналізації інформаційних цінностей. Має місце відчуження студента від дійсності та занурення у віртуальний світ, підвищення рівня агресії через вплив комп'ютерних ігор, соціальна самоізоляція, створення комп'ютерних вірусів.

Однак враховуючи те, що процес розвитку й розповсюдження інформаційно-комунікаційних технологій зупинити неможливо, і його позитивний вплив на становлення нового типу особистості інформаційного суспільства є більш вагомим, ніж негативним, доцільно приділяти особливу увагу підвищенню ефективності застосування позитивного впливу на майбутніх фахівців. В Україні сформовані основи інформаційного суспільства, є необхідний для подальшого розвитку науковий, технічний та інтелектуальний потенціал, розвинена інформаційно-технологічна інфраструктура. Україна за різними даними займає одне з перших місць в світі у сфері офшорного програмування та за мінімальною величиною ІТ-тарифів. Це – серйозне підґрунтя для розбудови інформаційного суспільства, яка ставиться за мету національною владою [3, с. 25].

Отже, сучасні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі дають змогу створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам зі студентами, а також сприяють модернізації освіти – підвищенню якості та ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця, збільшенню доступності освіти, забезпеченню потреб суспільства в конкурентоздатних фахівцях.

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. – Вінниця : ООО «Планер», 2005. – 366 с.

2. Кадемія М., Шахіна І. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник / М. Кадемія, І. Шахіна. – Вінниця, ТОВ «Планер». – 2011. – 220 с.

3. Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С., Шестопалюк О.В. Підготовка майбутніх вчителів до використання ІКТ : навчально-методичний посібник. – Вінниця, 2009. – 100 с.

4. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

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 21.12.2015. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 7,44. Тираж 100. Замовлення № 1215-209.
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.