

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ПЕДАГОГІКА:
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ»**

(15-16 квітня 2016 року)

Львів
2016

УДК 37.01(063)
ББК 74.2я43
П 24

Педагогіка: традиції та інновації. Матеріали
П 24 III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 15-16 квітня
2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – 112 с.
ISBN 978-966-916-093-5

У збірнику представлені матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка: традиції та інновації». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти, соціальної, дошкільної педагогіки, теорії навчання, 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 74.2я43

ISBN 978-966-916-093-5

© Колектив авторів, 2016
© Видавничий дім «Гельветика», 2016

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гаркуша О.О. СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ США	6
Єфремова Ю.О., Ковган Т.А. ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	9
Лусенко І.О. ELEMENTS OF PERSONALIZED LEARNING	13
Різниченко К.С. НАУКОВІ РОЗВІДКИ КИТАЙСЬКИХ УЧЕНИХ З ПРОБЛЕМ ПАТРІОТИЗМУ	15
Самойлова Ю.І. МЕРЕЖУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	18
Сірант Н.П. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В СІМ'Ї ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	21

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Брижак Н.Ю. ТВОРЧА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ.....	25
Даць А.В., Буяло Т.Є. СЕМІНАР ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ	29
Драчук О.В., Буяло Т.Є. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОБ'ЄКТІВ КУТОЧКА ЖИВОЇ ПРИРОДИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 6 КЛАСУ	32
Дядюшкіна Л.В., Кобікова А.А., Буяло Т.Є. РОЗВИТОК УМІНЬ УЗАГАЛЬНЮВАТИ ТА СИСТЕМАТИЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 7 КЛАСУ	36
Єрошенко Н.О., Согріна О.С. ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	39
Калачинська О.С., Дорохіна А.О. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ	43
Майорський В.В. ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ПРАВознавство» В ШКОЛАХ УКРАЇНИ	47

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Прус Н.О. ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ СПЕЦІАЛІСТА	51
Пономаренко Н.Г. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ	53
Шмир М.Ф. ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	56
Яцьшина Н.В. МНОГООБРАЗІЕ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»	60

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Глинчак М.В. СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ	63
Пухно А.М. СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК МОДЕРАТОР МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	66

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Камінчук М.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	70
Найда Р.Г. ДО ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК БАЗОВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	74
Силкіна С.А. КЛАСИФІКАЦІЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ	77

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Бешпапошникова Т.В., Школьнік С.Я. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТРАНСПОНУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ ПРИНАДНОСТІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ	81
Гавриш І.І., Радю А.М. МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	85
Каппе І.А., Овчарова І.А. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	89

Мішалова К.М.

РЕКРЕАЦІЙНЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ
ОСВІТИ ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ 91

Семенова О.В.

ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ КУРСУ «КОМПОЗИЦІЯ»
ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА..... 94

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Заболоцький А.Ю.

ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ БЕЗКОШТОВНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ
НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ..... 97

Мусійовська О.Ф.

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ..... 99

Попович Н.І., Мкртчян Х.Г.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 103

Черевань О.Г., Коновалова М.О.

МУЗИЧНА ГРАФІКА ЯК МЕТОД ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ
ШКОЛИ МИСТЕЦТВ ДО МЕДІА-ТВОРЧОСТІ..... 106

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гаркуша О.О.

аспірант,

*Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля*

СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ США

Мистецтво є невід'ємною частиною історії людства. Це ефективний засіб спілкування у високо культурному суспільстві. Мистецька культура сприяє розвитку обізнаності людини й когнітивних процесів, естетичній грамотності й життєвих навичок подолання різноманітних труднощів.

Національний конгрес США визнав важливість художньої освіти як невід'ємної складової шкільної програми початкових та середніх шкіл.

Національний фонд з мистецтв США (NEA) виділяє кілька причин, чому художня освіта є вкрай важливою й необхідною. Перша вагома мета мистецької освіти – дати молодим людям відчуття цивілізації. Така освіта також заохочує до творчості й вчить ефективному спілкуванню. Наступна важлива ціль – надання інструментів для висловлення критичних оцінок щодо того, що людина бачить, читає чи чує. Крім того, художня освіта допомагає поліпшити загальний процес навчання учнів.

У 1947 році була створена Національна Асоціація Художньої Освіти (NAEA), яка представляє собою провідну організацію, членами якої є викладачі початкових, середніх та вищих навчальних закладів США, професори коледжів та університетів, студенти ВУЗів, які готуються стати педагогами з предметів мистецького напрямку, дослідники, вчені тощо [1]. Учні та студенти отримують значні вигоди від навчання мистецтву учасниками NAEA. Усі педагоги асоціації відповідають суворим етичним та якісним стандартам, проходять попередню підготовку та постійне підвищення кваліфікації в сфері художньої освіти.

Художня освіта має численні переваги, оскільки надає потужні інструменти для вирішення різних задач, сприяє розумінню світу та плідній співпраці між людьми, вирощує повагу до чужої думки, дає можливість самовираження та аналізу невербального спілкування.

Фінансування художньої освіти США проходить на місцевому, державному та федеральному рівнях. Департамент освіти США

поширює гранти для підтримки й розвитку різноманітних художніх організацій.

1. Сучасний стан системи художньої освіти в державних *початкових* школах США.

Музика, як невід'ємна частина художньої освіти, викладається в 97% державних початкових шкіл США [2]. В більш ніж половині з них вивчається інструментальна та вокальна музика. В майже 70% загальних початкових шкіл музику викладають лише сертифіковані спеціалісти. Отже, предмет музики включений майже до всіх навчальних програм державних початкових шкіл США.

Образотворче мистецтво вивчається майже в 85% державних початкових шкіл [2]. Початкові навчальні заклади залучають як сертифікованих фахівців, так і звичайних класних вчителів для навчання музиці та образотворчому мистецтву. В 70% початкових шкіл музику викладають фахівці, а в решті – класні вчителі. Близько 28% таких шкіл для викладання образотворчого мистецтва покладаються на власних вчителів.

Близько половини початкових шкіл США мають в своєму штаті принаймні одного спеціаліста з музики на повний робочий день. Така ж кількість шкіл наймає спеціаліста з образотворчого мистецтва.

У деяких школах США фахівцям з художньої освіти відводяться окремі спеціально обладнані класи, де вони мають доступ до різноманітних новітніх технологій, що, в свою чергу, значною мірою сприяє поліпшенню процесу засвоєння матеріалу й художнього навчання. В решті навчальних закладів такі спеціалісти переміщуються з класу в клас. В більш ніж 75% початкових шкіл фахівцям з музики надано спеціально обладнані класи для викладання, і в близько 50% – для викладачів образотворчого мистецтва.

Чисельні дослідження освітнього процесу шкіл США показали, що фахівці з музики та образотворчого мистецтва ведуть навчальний процес в тісній інтеграції з іншими дисциплінами. Художня освіта здатна підвищити ефективність вивчення решти навчальних предметів шляхом міждисциплінарного навчання. Школи також можуть вводити художню освіту в рамки інших предметів. Зокрема, танці можуть бути частиною уроків фізичного виховання, а творча писемність і драма/театр – складовою мовної словесності.

Лише 43% всіх державних початкових шкіл США пропонують в своїй навчальній програмі уроки танцю [2]. Далеко не всі початкові заклади (4%) пропонують танці в якості окремого предмету й наймають сертифікованих спеціалістів. В решті шкіл танок викладається вчителями фізкультури.

Досить малий відсоток початкових навчальних закладів США пропонують своїм учням уроки драми/театру. Лише 8% таких шкіл

запрошують для викладання спеціально підготовлених театральних фахівців.

Майже всі початкові школи США (близько 92%) забезпечують навчання творчій писемності [2]. Однак лише кілька навчальних закладів мають у своєму штаті спеціаліста з письменництва чи письменника, запрошеного ззовні.

2. Сучасний стан системи художньої освіти в державних *середніх* школах США.

Більшість державних середніх шкіл США надають можливість вивчення музики (94%) й образотворчого мистецтва (89%). Близько 54% таких навчальних закладів пропонують уроки драми/театру, 47% – творчої писемності, однак, лише 13% – танцю [2].

В середніх школах США, де є можливість окремо вивчати художні дисципліни, музиці в середньому відводиться 4,5 курси, образотворчому мистецтву – 5 курсів, драмі й театру – по 2 курси, творчій писемності й танцям – по 2 курси [2].

Слід зауважити, що в середніх школах США учні самі обирають ті художні предмети, які їм до вподоби. Загалом художні предмети користуються більшою популярністю у великих школах мегаполісів США серед дітей громадян з високим рівнем доходів. Образотворче мистецтво більш популярне на північному сході країни, а музика – в центральній частині США.

Варто зазначити, що більшість державних початкових і середніх шкіл США часто влаштовують чисельні заходи та конкурси, які знаходять підтримку в батьків та учнів.

Близько однієї третини всіх початкових і середніх шкіл США вказали, що мають у своєму штаті координаторів та спеціалістів з художньої освіти, причому це стосується великих шкіл у великих містах.

Шкільна художня освіта підтримується декількома способами. Зокрема, існують численні програми підвищення кваліфікації вчителів художньої освіти. Школи надають можливість застосовувати спеціальні *технології* викладання художніх дисциплін.

Для отримання художньої освіти в школах США застосовуються такі *технології*, як комп'ютери, CD-ROM, телекомунікації і мультимедіа [3; 4]. Вказане дає можливість як вчителям, так й учням мати доступ до інформації та набувати значного інтерактивного досвіду. Близько 70% державних початкових і менше 50% середніх шкіл застосовують такі технології при вивченні творчої писемності, близько 35% початкових і 50% середніх шкіл США – при викладанні музики й образотворчого мистецтва, й лише 25% середніх шкіл – при вивченні драми/театру й танцю.

Рішення щодо впровадження художньої освіти в американській школі спочатку приймається на місцевому рівні, – самими вчителями.

Згодом воно виноситься на огляд директора школи та шкільного округу. Батьки і державні освітні відомства найменше впливають на шкільні навчальні програми в сфері художньої освіти.

Сьогодні музика, творча писемність й образотворче мистецтво вважаються чи не найважливішими художніми дисциплінами в школах США. Драма/театр і танок є менш вагомими художніми дисциплінами. Навчання драмі й театру в основному застосовується для підсилення результатів з інших дисциплін. Творча писемність зазвичай включена в учбовий план словесності.

Список використаних джерел:

1. <https://www.arteducators.org/about>
2. National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report. Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools. U. S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Washington, 2010.
3. Visual and Performing Arts Content Standards for California Public Schools. Prekindergarten Through Grade Twelve. Dance Music Theatre Visual Arts. – By the California Department of Education. – 2001. – P. 164.
4. http://www.doe.virginia.gov/testing/sol/standards_docs/fine_arts/

Єфремова Ю.О., Ковган Т.А.

студентки;

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ІДЕЇ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сьогодення немає потреби доводити гостроту проблеми збереження і зміцнення здоров'я дітей. Правомірність такого висновку ґрунтується на результатах досліджень соціологів, медиків, педагогів, психологів.

Нажаль, за даними сучасних досліджень, майже 90% українських школярів мають відхилення у здоров'ї, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку, близько 60% мають низький рівень фізичного розвитку. За матеріалами Національної Академії Наук України, абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише п'ять відсотків [2, с. 5].

Актуалізація проблем із здоров'ям дітей саме у шкільні роки зобов'язує нас до невідкладних дій, пошуку можливих шляхів зниження

ризиків шкільної освіти, утвердження у суспільстві цінностей здорового способу життя [5, с. 18].

Проблему здоров'я молодших школярів за працями В. О. Сухомлинського розглядали О. В. Білюк, В. П. Горащук, О. Я. Гримак, Ю. О. Грицай, О. М. Іонова, Н. С. Побірченко, А. І. Постельняк, О. Я. Савченко, О. Язловецьк та інші. Але, не зважаючи на це, можемо зазначити, що проблема збереження здоров'я молодших школярів в більшості сучасних шкіл залишається невирішеною. Т. Андрющенко, Н. Бібик, Є. Вайнер, О. Ващенко, С. Дудко, С. Кондратюк, В. Оржеховська, Г. Праженик, науково обґрунтовують необхідність переходу системи освіти до формування в учнів здоров'язбережувальної компетентності, яка базується на характеристиці, вікових особливостях учнів, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного і духовного власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Мета статті – висвітлити погляд В. О. Сухомлинського на проблему формування культури здоров'я в учнів початкових класів; показати шляхи вирішення проблеми ідеями В. О. Сухомлинського.

В педагогічній спадщині Василя Олександровича, власне, немає жодного аспекту в системі навчання і виховання, якому не було б приділено уваги. Не оминув педагог і проблему здоров'я та фізичного виховання дітей. Ця проблема в умовах шкільного навчання була актуальною ще за життя великого Педагога, але і зараз вона хвилює багатьох вчителів та методистів.

Саме проблеми в здоров'ї дитини, переконаний В. Сухомлинський, є джерелом її відставання, незадовільної роботи на уроках і вдома: «приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якесть нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне й таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря та вчителя» [3, с. 32].

У своїх роботах В. О. Сухомлинський окреслив основні напрямки реалізації оздоровчої функції школи:

- санітарно-гігієнічні вимоги до зовнішніх умов життя і до режиму праці та відпочинку учнів;
- особливості організації фізичної праці як важливого засобу зміцнення здоров'я;
- фізичне виховання на уроках і спорт;
- організація активного, діяльного відпочинку школярів [5, с. 25].

Ці напрямки зумовлюють певні чинники, які впливають на збереження здоров'я дитини. В. О. Сухомлинський виділяв наступні:

- організація навчально-виховного процесу відповідно до вікових потреб учнів;

- залучення у процес навчання мистецтва і трудової діяльності, дитячої творчості;
- належне забезпечення медико-гігієнічних умов(правильне харчування, зміна режиму праці та відпочинку, загартовування та ін.);
- узгоджена взаємодія сім'ї і школи, батьків і педагогів;
- взаємозалежність, взаємовплив фізичного здоров'я і духовного життя;
- позитивний вплив особистості вчителя на процеси здорового розвитку учнів;
- здоров'я величезною мірою залежить від духовного життя дітей;
- перевантаження учнів;
- правильне чергування видів діяльності;
- індивідуальний для кожної дитини режим праці та відпочинку;
- поєднання здорового харчування, сонця, повітря, води, посиленої праці й відпочинку та ін. [4, с. 22].

Хочемо також зазначити, що Василь Олександрович не лише теоретично обґрунтував важливість фізичного розвитку учнів та дотримання ними здорового способу життя, а й усіяко реалізовував такі ідеї у практиці роботи Павлівської школи. Ним запропоновані та апробовані в Павлівській школі ефективні шляхи формування в учнів потреби у здоровому способі життя, серед яких:

1. Система бесід про людину та особливості людського організму.
2. Оптимальне чергування розумової і фізичної роботи.
3. Оздоровча спрямованість фізкультурних занять: уроків фізичної культури, ранкової зарядки, фізкультхвилинок, динамічних перерв.
4. Створення широкої мережі спортивних секцій та залучення школярів до активної участі в них («спорт – улюблене заняття кожного учня»).
5. Спортивні ігри, змагання, спартакіади (легка атлетика, гімнастика, плавання, верхова їзда, катання на лижах, ковзанах і велосипеді, зимові розваги, побудова снігової фортеці і т. ін.).
6. Утвердження у свідомості учнів необхідності уважного та дбайливого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших. Активна пропаганда та утвердження здорового способу життя.
7. Дотримання режиму дня.
8. Створення позитивного психологічного мікроклімату [1, с. 42].

Важливо також сказати, що педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського є невичерпною скарбницею для фізичного виховання дитини. Дуже велика кількість сучасних шкіл спирається в своїй роботі на поради видатного педагога. У наш час учителі використовують такі прийоми для збереження та поліпшення здоров'я дітей:

1. Рухливі вправи на уроках під час фізкультхвилинок та на перервах (пальчикова гімнастика, хвилинки релаксації, вправи для очей, рухливі ігри тощо);

2. Нетрадиційні форми проведення уроку (урок-милування, урок-прогулянка, урок мислення серед природи тощо);

3. Створення ситуації успіху;

4. Індивідуалізація та диференціація навчання;

5. Проведення днів здоров'я тощо.

Запорукою здорового виховання В. О. Сухомлинський вважав, насамперед, навчання учнів відповідно до їх вікових особливостей.

Педагог специфікою молодших школярів визначає «художнє, образне, емоційно насичене мислення», тому розумові здібності дитини мають розвиватися через «пізнання серцем» [6, с. 18].

Наведені педагогічні погляди Сухомлинського не вичерпують усіх позитивних напрямів збереження і зміцнення здоров'я дитини. Але в сукупності вони створюють величезні можливості щодо виховання здорової дитини.

Проаналізована література дає можливість сказати, що розробка та впровадження в практику шкіл ідей Сухомлинського має свої результати й сприяє покращенню рівня здоров'я дітей. Василь Олександрович бачив далеко наперед. Все те, що він говорив, писав і застосовував на практиці, відповідає сучасності. Створені українським педагогом теоретичні й практичні рекомендації не втрачають свого значення і сьогодні. У наш час учителі активно користуються порадами Василя Олександровича, осучаснюючи та доповнюючи їх власними ідеями.

Перспективами подальшої роботи є дослідження ідей Василя Олександровича у практиці навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел:

1. Білюк О. В. В. О. Сухомлинський про виховання особистості школяра : Навчально-методичний посібник / О. В. Білюк. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – С. 40–45.

2. Грицай Ю. О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів : навчальний посібник / Ю. О. Грицай. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – 181 с.

3. Іонова О. М. Співзвучність педагогічних поглядів Р. Штайнера і В. Сухомлинського / О. М. Іонова // Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Х.: ХДПУ, 2004. – Вип. 25. – С. 29–38.

4. Постельняк А. І. В. О. Сухомлинський: діалог із сучасністю / А. І. Постельняк. – Кіровоград : Центрально-Українське видавництво. – 2003. – С. 20–23.

5. Савченко О. Я. Психодидактичні аспекти реалізації здоров'язберезувальної функції шкільної освіти: діалог з В. О. Сухомлинським / О. Я. Савченко // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я

через освіту // Матеріали V міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань в м. Донецьку, 11-12 жовтня 2012 року. – У 4-х т. – Т. 1. – Донецьк: Витоки, 2012. – С. 18–35.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т. 3. – 670 с.

Lycenko I.O.

Post-Graduate Student,

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenka

ELEMENTS OF PERSONALIZED LEARNING

The idea of personalization of education can be traced back to the XIX century, when Helen Parkhurst created the Dalton Plan stating that each student can program his or her curriculum in order to meet his or her needs, interests and abilities; to promote both independence and dependability; to enhance the student's social skills and sense of responsibility toward others.

The idea of customization and personalization of education has evolved ever since. In the 1970s, Victor García Hoz [1] was the first to coin the term of 'personalization' in the context of educational science.

According to the former United Kingdom Minister of State for School Standards, David Miliband [2], there are five components to personalized learning.

- **Assessment for learning**

In order to create personalized learning targets for each student, plan lessons and choose appropriate learning strategies we need to understand his or her individual strengths, weaknesses, interests and learning needs. This can be done through a range of assessment techniques, with an emphasis on formative assessment that engages the learner. Progress monitoring should be consistent throughout the whole learning process.

- **Effective teaching and learning**

Teachers should choose the most effective teaching and learning strategies to engage students in the education process, help them unlock their potential and ensure that they can take ownership and responsibility for their own learning.

- **Curriculum entitlement and choice**

Personalized learning implies the ability of students to participate in the selection of curriculum content as well as in the development of individually tailored learning programs. At the same time, to achieve the desired results students must be presented with clear pathways through the system, gaining

high standards in the basics allied to opportunities for enrichment and creativity.

- **Radical approach to the organization of educational institutions**

Personalized learning means that the starting point for class organization is student progress. This implies a new approach to teaching and learning resources allocation, and calls for redesigning the traditional classrooms in order to create a positive, safe and secure environment, as well as for higher standards for on-site services, such as catering and social areas.

- **Beyond the classroom**

The education activity must be taken beyond the classroom. Building partnerships with community, local institutions and social services can become a key to create a successful personalized learning program.

Though the personalized learning approach has many advantages for teachers, students, parents, educational institutions, there are also some risks and possible drawbacks associated with this approach.

Some educators believe that personalized learning could diminish the relational and ethical dimensions of education. To avoid this, personalization should not be taken to the extremes, when it becomes similar to self-learning. The teacher using personalized learning in the classroom should combine it with other teaching techniques (teaching in small groups, mentoring, etc.).

Another common argument is that personalized learning is more and more equated to technology-augmented learning. This negative effect can be reduced by showing teachers how to use information technologies to improve their in class personal interaction with students.

One more drawback indicated by some critics is the diminishing role of social interaction in personalized education. Though this may be the case in short-term trainings, in long-term education programs the effect is opposite: virtual social communities (of different educational institutions, teams of students or teachers) tend to enhance the learning experience.

References:

1 Hoz, V. G. La práctica de la educación personalizada / V. G. Hoz. Madrid : Ediciones Rialp, 1988. – 314 p.

2 Miliband, D. Choice and Voice in Personalized Learning / D. Miliband // Personalizing Education. – UK : OECD, 2006. – P. 21–30.

Різниченко К.С.

аспірант,

Донбаський державний педагогічний університет

НАУКОВІ РОЗВІДКИ КИТАЙСЬКИХ УЧЕНИХ З ПРОБЛЕМ ПАТРІОТИЗМУ

Ідея патріотичного виховання була і залишається однією з фундаментальних проблем в історії педагогіки. Вже стародавні мислителі, замислюючись над людським життям, над людською суттю, побудовою держави, так чи інакше піднімали питання, пов'язані з патріотизмом як моральною та соціально-політичною якістю.

Патріотичне виховання в КНР ґрунтується на багатовікових цінностях китайського народу та відповідає нагальним потребам китайського суспільства, яке знаходиться в стані постійних змін. В наукових працях значну увагу приділено теоретичному обґрунтуванню терміну «патріотизм». Передусім наголошено, що для досягнення визначених цілей керівництва країни потрібно найбільш ефективно впроваджувати патріотичне виховання [4, с. 24].

Китайські науковці, вивчаючи патріотизм на різних історичних етапах, виділяють часові рамки, виходячи з суспільно-політичних процесів у суспільстві. Так, патріотизм з давнини до середини ХХ століття вважається «традиційним», а з середини ХХ століття та дотепер – «сучасним». Пропонуємо розглянути особливості кожного з них.

Традиційний патріотизм тлумачиться китайськими вченими як окремо взята частина патріотичної традиції, що має своє відображення на окремому історичному етапі. Важливою ознакою традиційного патріотизму є те, що він ґрунтується на традиційній моралі китайського народу, є важливою складовою морально-етичної системи. Зауважимо, що традиційну моральну систему було сформовано у період Чуньцю (722 до н.е. – 481 до н.е.) та Воюючих царств (403 до н.е. – 249 до н.е.) [3, с. 5] давньокитайським мислителем та філософом Конфуцієм (справжнє ім'я Кун Фуцзи, 551–479 рр. до н.е.). Епоха, в яку було закладено основи його вчення – конфуціанства, – є періодом закладання основ культури та педагогічної думки Китаю [1].

Конфуцієм було сформульовано основні морально-етичні принципи, головною серед яких стала категорія синовньої шанобливості «сяо», яка є основою всіх інших чеснот, зокрема, людяності та поваги і любові до старших братів. Доречно зазначити, що виникнення саме цієї категорії вплинуло на формування теоретичних основ патріотизму китайської нації [3, с. 10]. Розглядаючи погляди мислителя на суспільство, варто відзначити, що сімейність була вище інших типів соціальних відносин.

Родина, за Конфуцієм, була серцевиною суспільства, її інтереси були вищими за інтереси індивіда. Окрема людина розглядалася лише в аспекті родини і шанобливий син, за культом предків і нормою «сяо», повинен усе життя віддано піклуватися про батьків, бути готовим на будь-які вчинки заради їхнього благополуччя, глибоко їх шанувати [1].

Метою виховання було прищепити дитині такі життєві правила і цінності, що виховували в ній здатність беззаперечно коритися старшим, жити у злагоді з родичами та жертвувати власними інтересами заради інтересів родини. Завдяки конфуціанському вченню національному характеру китайського народу стали властиві такі якості, як самозречення, терплячість, самодисципліна, схильність до навчання, відданість справі.

Відтак з плином часу конфуціанські традиції проникли на всі рівні життя і кожен китаєць, із зростанням, несвідомо ставав їх носієм. Цікаво зазначити, що Конфуцію належить чи не найперша думка про всебічний розвиток особистості, де пріоритет надається моральності. Так, ідеально вихована людина має володіти високими якостями: благородством, прагненням до істини, шанобливістю, правдивістю, багатою духовною культурою.

Втім, окрім конфуціанців, на активне формування патріотичної традиції також вплинули погляди представників інших філософських шкіл: моїстів, легістів, даосів та інших.

Як результат, у феодальному суспільстві було закладено принцип вірності та беззавітної відданості правителю, принцип любові до країни, норм синовньої поваги. У китайському суспільстві настав новий рівень формування патріотичної свідомості: патріотичний дух з устремління окремого громадянина виріс до рівня суспільної свідомості. Патріотичне виховання існувало і здійснювалось у найпростішій формі: через історії та розповіді про патріотичні вчинки національних героїв Китаю, переважно в усній формі, але з опорою на письмові пам'ятки, класичні літературні твори [3, с. 26].

Поняття «сучасний патріотизм» китайські дослідники пов'язують з тими подіями, що відбувались в країні на новому історичному етапі, починаючи з початку XX століття та дотепер.

Основні положення сучасного патріотизму спираються на постулати традиційного: він витікає з почуття любові до рідного краю, є відображенням глибокої любові народу до своєї вітчизни, відображає тісний зв'язок між окремим громадянином та державою, є головною складовою національного духу китайців. З цього можна зробити висновок, що на сучасному історичному етапі патріотизм визначається китайськими науковцями як складна єдність з декількох взаємопов'язаних компонентів: любов до природи рідного краю; любов

до родичів та співвітчизників; любов до своєї культури; любов до власної держави.

Термін «сучасний патріотизм» в китайських першоджерелах визначено як «сукупний продукт китайської патріотичної традиції та основних постулатів курсу комуністичної партії Китаю» [3, с. 45] (далі: КПК). Він представляє собою: єдність з соціалістичною системою; є головною складовою національного духу китайського народу при побудові соціалізму з китайською специфікою; сприяє розвитку суспільства, слугує підтримкою у сфері економічного будівництва.

Дана єдність є результатом тих історичних процесів соціалістичної модернізації, які відбувались у ХХ столітті. Ці процеси супроводжувались зміцненням національного духу китайців, а також все більшим зацікавленням у патріотичному вихованні.

Отже, внаслідок нових історичних процесів соціалізм став свідомим вибором Китаю, і настав новий етап у розвитку патріотичної традиції. Зі стадії традиційного патріотизму він перейшов до стадії сучасного патріотизму. Цей перехід відіграв важливу роль у здійсненні соціалістичної модернізації, одним з основних об'єктів якої виступає патріотичне виховання.

На даному етапі КПК наголошує на важливості виховання патріотичних почуттів, так як воно допоможе китайському народу, спираючись на власні сили, здійснювати політику відкритості та активно співпрацювати з різними країнами.

Завдяки вихованню патріотизму досягається мета згуртування багатонаціональної країни, сприяє її розвитку. Особливо чітко необхідно усвідомлювати важливість проведення соціалістичної модернізації у нових історичних умовах, сприяти тому, щоб між патріотизмом і соціалізмом був нерозривний зв'язок [4, с. 25]. Комуністична Партія Китаю з метою підвищення ефективності патріотичного виховання у ХХІ ст. не припиняє роботу над розробкою чіткого теоретичного курсу, зазначаючи, що при його практичному втіленні важливо спиратись на власний історичний досвід та головні події сьогодення.

Таким чином, важливим аспектом досліджуваної проблеми є вивчення історії становлення та розвитку патріотичної освіти Китаю у цілому та на сучасному етапі, що можна визначити необхідним та перспективним напрямком дослідження і потребує подальшого глибокого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Трубіцина В.І. Конфуціанські цінності та їх вплив на формування змісту морального виховання в Китаї у ХХ ст. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_6_2011/2_rozd/V_Trub.htm

2. 抱米花. 社会实现报告：关于大学生爱国主义教育调研提纲/抱米花. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wenku.baidu.com/view/02cdc71355270722192ef7c8.html>
3. 张新桥. 中华民族爱国主义教育传统及其当代主题. 河北师范大学, 毕业研究生学位论文, 2003. – 51 页.
4. 高凤楼. 关于爱国主义教育方法问题的思考 / 凤楼、楼 // 东疆学刊、1995/03. - 24 – 26 页。

Самойлова Ю.І.

аспірант,

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

МЕРЕЖУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Процес реформування системи освіти в Україні започатковано на початку 90-х років ХХ ст. Сьогодні реформування освіти є пріоритетним напрямом сучасного розвитку суспільства. Про це, зокрема, йдеться в таких документах як Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993), закони України «Про освіту» (1991, 2006), «Про загальну середню освіту» (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002), в яких окреслено пріоритетні напрями державної освітньої політики.

Реформування середньої освіти в Україні згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» передбачає «прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [2], тому необхідно розвивати та поширювати в освітній практиці інновації, серед яких усе більшої популярності набувають інноваційні шкільні мережі. Важливим у цьому контексті є налагодження професійних контактів та здійснення активної співпраці з міжнародною спільнотою, яка займається питаннями освіти, а також вивчення й запровадження позитивного інноваційного досвіду розвинених країн. Важливим для України є використання позитивних здобутків Сполучених Штатів Америки у створенні та розвитку інноваційних шкільних мереж, які мають високий інноваційний потенціал у системі середньої освіти країни.

Прикладом інноваційних шкільних мереж в Україні, які мають досить успішний досвід діяльності, є проекти «Росток» (кер.

Т. Пушкарьова), «Крок за кроком» (кер. Н. Бібік, Л. Кочина, Н. Софій), «Азимут» (кер. С. Підмазін), «Довкілля» (кер. В. Ільченко), «Екологія та розвиток» (кер. Л. Тарасов, Т. Тарасова). Для прикладу розглянемо один із найвідоміших проектів – проект «Росток».

В основі проекту «Росток» лежить інтегративно-діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей, що дозволяє створити умови для ефективного формування у них ґрунтовної системи знань і цінностей, а також готовності до саморозвитку.

Основними завданнями проекту є:

1) підвищення рівня фізичного, психічного, морального, інтелектуального, духовного й творчого розвитку учнів у процесі організації активної діяльності на основі інтеграції;

2) гуманізація й екологізація змісту, педагогічних технологій і методів навчання, реалізованих у науковому та навчально-методичному забезпеченні педагогічного процесу школи [1].

Сьогодні в Україні за проектом «Росток» працює понад 500 шкіл, для яких щорічно Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України затверджує Типовий навчальний план. Інноваційна шкільна мережа «Росток» має багаторівневу розгалужену структуру, основними складовими якої є загальноосвітні навчальні заклади та обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, які через навчально-методичні центри, що є їх структурними підрозділами, співпрацюють з Науково-методичним центром середньої освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, з науково-дослідними установами Національної Академії педагогічних наук України, а також із відповідними кафедрами педагогічних вищих навчальних закладів. Навчально-методичні центри створені за наказом ректорів (директорів) обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти з метою забезпечення підготовки педагогічних кадрів до роботи в науково-педагогічному проекті «Росток». Основна діяльність таких центрів спрямована на забезпечення науково-методичного супроводу Комплексної програми розвитку дітей за проектом «Росток», а також підготовку вчителів до її виконання.

Головними напрямками діяльності інноваційних шкільних мереж України є наступні: формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням; стимулювання участі вчителів у інноваційній діяльності; формування готовності навчального закладу до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; професійний розвиток учителів і шкільної адміністрації; активізація співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю. Однією із найпоширеніших форм співробітництва учасників ІІІМ в Україні, так як і в США, є взаємовідвідування вчителями навчальних занять і спільний аналіз їх

результатів; науково-методичні й практичні конференції; семінари; дослідницькі лабораторії.

Проте в Україні, на відміну від Сполучених Штатів, відсутні спеціальні законодавчі акти, що детально унормовують діяльність інноваційних шкільних мереж та зобов'язання держави щодо їх підтримки. Нормативне забезпечення діяльності ІШМ ґрунтується на основі загальних законів і положень про інноваційну діяльність та наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. В Україні переважає централізоване управління діяльністю інноваційних шкільних мереж, використання традиційних управлінських моделей в Україні в той час як для американських шкільних мереж характерним є високий рівень автономності й гнучкості, нові моделі управління мережами.

В перспективі, для подальшої модернізації системи освіти в контексті діяльності ІШМ, необхідним є розроблення нормативно-правового забезпечення діяльності таких мереж, ознайомлення науково-педагогічної та широкої освітянської громади з цільовими й змістовими пріоритетами діяльності ІШМ і обговорення результатів цієї діяльності. Важливо трансформувати функції місцевих освітніх адміністрацій: перетворити місцеві освітні адміністрації на організаторів мережевої взаємодії, що сприяють утворенню ІШМ на базі навчальних закладів різних рівнів, здійснюють їх підтримку. Актуальними є цілеспрямовані зусилля з підготовки вчителів до інноваційної діяльності в умовах мережування навчальних закладів. Все більш важливим стає відродження діяльності навчальних закладів у соціально та економічно занедбаних районах України шляхом організації партнерства між навчальними закладами, бізнесовими структурами, місцевою громадою. Не менш важливим завданням є системне вивчення та творче застосування нових моделей управління мережевими освітніми структурами.

Список використаної джерел:

1. Науково-педагогічний проект «Росток» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rostok.ucoz.ua/index/0-2/>
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26, 24 квітня – 1 травня. – С. 2–4.

Сірант Н.П.

*викладач-методист,
Педагогічний коледж*

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

Львівський національний університет імені Івана Франка

Науковий керівник: Пантюк Т.І

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел:

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

8. Педагогіка: [хрестоматія / Уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко]. – К. : Знання-Прес, 2003. – С. 153.

9. Петрушенко О.П. Словник з естетики О.П. Петрушенко. – Львів: «Магнолія-2006», 2009. – С. 64.

10. Практикум з педагогіки: навчальний посібник: Видання 3-тє, перероблене і доповнене / [за заг. ред. О.А. Дубасенюк]. – К.: «Центр навчальної літератури», 2004. – С. 359.

11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1976, т. 2. – С. 410.

12. Ягупов В.В. Педагогіка: [навчальний посібник] / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – С. 495.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Брижак Н.Ю.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

Мукачівський державний університет

ТВОРЧА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНОЇ РОБОТИ

Для того щоб майбутній учитель початкових класів на достатньому рівні умів організувати та проводити краєзнавчу роботу йому необхідно володіти високим рівнем готовності до творчої педагогічної діяльності. На сучасному етапі розвитку суспільства творчий потенціал майбутніх учителів початкових класів сприяє їх самоактуалізації і самореалізації як майбутніх фахівців і є умовою та показником готовності до професійної діяльності.

Розвитком професійної творчості фахівців найрізноманітніших напрямів завжди надавалось багато уваги. Серед досліджень цього напрямку, знайшли широке відображення у психолого-педагогічній літературі праці: Ю. Бабанського, Г. Балла, І. Зязюна, І. Кобиляцького, М. Поташника, І. Раченко, С. Сисоевої, Р. Скульського та ін. Проблемі дослідження педагогічної творчості й особливостям підготовки до неї майбутніх учителів приділяли увагу В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Лузіна, М. Нікандров та інші. Процес розвитку творчого потенціалу студентів під час навчально-пізнавальної діяльності досліджували С. Гасанов, П. Кравчук, В. Лисовська, О. Приходько та інші.

Педагогічна діяльність – творчий процес. Творчість – це процес створення чогось нового на основі перетворення пізнаного – нового результату або оригінальних шляхів і мета дій його одержання [3, с. 102].

Аналіз позицій науковців щодо сутності творчості людини дозволив визначити поняття «творчість», розглядаючи її у двох аспектах: особистісному й діяльнісному. До першого віднесено сукупність особистісних якостей, що спонукають до самоактуалізації, самореалізації й самоствердження особистості в процесі реалізації творчих потенційних можливостей. До другого – процес творчої діяльності, за якого створюються якісно нові матеріальні й духовні цінності, а також технологічну педагогічну творчість, що має характеризувати діяльність у

сфері педагогічної технології й проектування, коли здійснюється пошук і створення нових педагогічних систем, педагогічних процесів та навчальних педагогічних ситуацій, що сприяють більш результативному навчанню учнів [5, с. 7].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити два підходи щодо поняття «готовності до творчої діяльності учителя». Перший пов'язує із реалізацією потенційних можливостей особистості, другий – з новаторством у педагогічній діяльності. А. Кузьмінський у своєму дослідженні об'єднує потенційні можливості учителя та їх реалізацію в педагогічній діяльності з метою створення нових підходів до навчально-виховного процесу [1, с. 39].

На підставі аналізу педагогічної літератури зроблено висновок, що готовність викладача до педагогічної творчості знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості його індивідуальності.

Майбутній учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності. На думку М. Поташника, творчому учителю характерні такі риси: постійний пошук, творчий стиль мислення, творча фантазія, розвинене уявлення, прагнення досягти позитивних результатів.ю високий рівень загальної культури [4, с. 125-130].

Ми погоджуємось із бачення І. Онищенко, що формування готовності до творчої педагогічної діяльності майбутнього учителя початкових класів повинно відбуватися впродовж усього періоду навчання: насамперед під час аудиторної роботи (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття), а також під час позааудиторної самостійної роботи, науково-дослідної діяльності, у процесі проходження різних видів педагогічної практики [2].

Педагогічна творчість майбутнього учителя початкових класів формується протягом років навчання у ВНЗ під час лекційних, семінарських та практичних занять. У процесі вивчення фахових дисциплін, таких як «Методика викладання природознавства», «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Трудове навчання з практикумом», «Основи культури і техніки мовлення», «Основи педагогічної творчості», «Краєзнавча та туристична робота» та інших, його участі у позанавчальній роботі факультету, університету.

Педагогічна творчість майбутнього учителя початкових класів формується під час виконання індивідуальних творчих завдань. Наведемо приклади таких завдань, які виконують майбутні учителі під час вивчення навчальної дисципліни «Краєзнавча та туристична робота».

Творче завдання № 1. Відповідно до Нової редакція Державного стандарту початкової загальної освіти майбутній учитель початкових класів має бути готовим викладати такі навчальні дисципліни

«Українська мова», «Іноземна мова», «Математика», «Природознавство», «Я у світі», «Мистецтво», «Музичне мистецтво», «Образотворче мистецтво», «Трудове навчання», «Сходинки до інформатики», «Основи здоров'я», «Фізична культура». Зрозуміло, що краєзнавча робота з учнями початкових класів проводиться не у межах однієї навчальної дисципліни, а на основі міжпредметних зв'язків. Так, при вивченні дисциплін освітньої галузі «Мови і літератури» краєзнавча робота може проводитись під час різних видів діяльності, таких як читання, аудіювання творів, казок, інформаційних повідомлень про рідний край, говоріння (ведення діалогів на основі знань про рідний край, його історію, видатних людей та ін.), письмо (списування, написання речень, диктантів у яких є інформація краєзнавчого змісту). Краєзнавча робота при вивченні дисциплін освітньої галузі «Математика» може втілюватись шляхом впровадження інформації краєзнавчого змісту в умови задач. Найбільш широко краєзнавчі знання можна подати учням початкових класів на уроках із «Природознавства» під час вивчення теми «Рідний край», «Методи пізнання природи» та інших. Вивчаючи освітню галузь «Технології» та «Мистецтво» необхідно елементи країнознавства втілювати через створення аплікацій, художніх розписів, мозаїки, витинанки, виготовлення ляльки та інших видів, розучування народних пісень, музичних традицій притаманних саме рідній місцевості. Завдання полягає у наступному: зробити добірку краєзнавчого матеріалу для одного навчального предмету у певному класі початкової школи. Вказати який матеріал у якій темі та у якій формі буде використовуватись.

Творче завдання № 2. Проаналізувати навчальні підручники початкової школи, визначити теми, що ґрунтовані на краєзнавчих знаннях.

Творче завдання № 3. Розробити річний план роботи краєзнавчого гуртка для учнів початкової школи.

Творче завдання № 4. Розробка сценарію класного краєзнавчого заходу з метою подальшого використання на педагогічній практиці.

Творче завдання № 5. Скласти список та короткий опис об'єктів рідного краю, що підлягають вивченню учнями початкових класів по розділах: об'єкти природи; об'єкти промисловості; об'єкти історії та культури.

Такі творчі завдання спрямовані на розширення у майбутнього учителя початкових класів краєзнавчих знань, вмінь максимально наповнювати навчальну програму учнів початкових класів елементами краєзнавчих знань.

Ефективним засобом формування готовності до творчої педагогічної діяльності майбутнього учителя початкових класів є самотійна робота. Під творчою самотійністю розуміють творчу діяльність, засновану на

здатності відхилятися від традиційних способів розв'язання задач, генерувати нові ідеї, орієнтуватися в новій ситуації в умовах самостійного вирішення проблеми.

Окрім того, професійна творчість майбутнього учителя початкових класів формується і під час навчальної та наукової діяльності, у креативному ставленні до розв'язання педагогічних ситуативних завдань, під час навчальної практики, вмінні імпровізувати, прогнозувати результат власної педагогічної діяльності, бажанні постійного удосконалення у професійній діяльності, бажанні застосовувати нові педагогічні підходи, вивчати передовий педагогічний досвід, участі у різних гуртках, секціях, об'єднаннях, клубах за інтересами, ініціативних групах, активності у студентському самоврядуванні.

Таким чином, забезпечення майбутніх учителів високим рівнем готовності до творчої педагогічної діяльності, як однієї з педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи будується в процесі навчально-виховного процесу в університеті й передбачає його творче зростання, як особистості майбутнього учителя; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інноваційних освітніх технологій; активізацію у студентів професійних мотивів до творчого самовираження у процесі організації краєзнавчої роботи.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
2. Онищенко І. В. Шляхи формування творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки / І. В. Онищенко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 7(25). – С. 397–404.
3. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
4. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : [пособие для учителя] / Марк Максимович Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 206 с.
5. Цапок В. А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В. А. Цапок. – Кишинев, 1989. – С. 7.

Даць А.В.

студентка;

Буяло Т.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

СЕМІНАР ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ БІОЛОГІЇ У 8 КЛАСІ

Головним завданням, що вирішує школа є формування і всебічний, гармонійний розвиток особистості, індивідуальний підхід до кожного учня, розвиток розумових здібностей та якостей особистості (теоретичного стилю мислення, пізнавального інтересу, уяви, уваги, пам'яті тощо), прагнення до самоосвіти. Розвитку у школярів самостійності, творчого підходу до набування знань сприяє лекційно-семінарська система організації навчального процесу [1].

Семінарське заняття – це вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію і закріплення теоретичного матеріалу. Це особлива форма організації занять з метою формування вмінь і навичок самостійної роботи, аналізу літератури, виявлення системи знань, а також з метою систематизації та узагальнення знань, оцінки знань, умінь і навичок [4].

Семінарські заняття розподіляються на три групи: підготовчі, власне семінарські заняття та міжпредметні семінари. За цільовою спрямованістю заняття можна поділити на семінари повторення і систематизації знань, семінари вивчення нового матеріалу, змішані семінари. За способом проведення семінарські заняття розподіляються на семінарські розгорнуті бесіди, семінарські коментовані доповіді, повідомлення, семінари розв'язання завдань, семінари – диспути і змішані семінари. За дидактичною метою розрізняються семінари засвоєння нових знань, поглиблене вивчення окремого питання, семінари повторення, узагальнення й систематизації знань [3].

Аналіз напрацювань учених щодо застосування в навчально-виховному процесі семінарів, показав, що значну ефективність для учнів основної школи мають так звані робочі семінари, методика організації та проведення яких описана в роботах О.Г. Ярошенко [7]. В структурі такого семінару виділяють: корегуючу, навчаючу та контролюючу частини. Причому перша і друга частини передбачають використання групової роботи учнів.

Корегуюча частина – своєрідний підготовчий етап семінару, що проводиться на уроці. Усно перевіряється рівень засвоєння теоретичних

знань за темою семінару. Учні користуються літературою без обмежень, допомагають один одному.

Навчаюча частина – основний етап семінару, триває 20 хв., і має на меті виконання різних завдань і вправ спочатку за зразком, а потім у змінених ситуаціях, тобто закріплює, поглиблює знання і доводить їх до рівня вмінь. На цьому етапі семінару переважає письмова самостійна робота учнів за наданими інструктивними картками, що містять завдання з методичним супроводженням до їх виконання.

Контролююча частина передбачає проведення заключного контролю протягом 15 хв. Це заключний етап, який передбачає перевірку набутих під час основного етапу знань і проводиться за системою подібних, але диференційованих за ступенем складності завдань. Проводиться наприкінці уроку-семінару або на наступному уроці. Письмовий контроль потребує розробки декількох варіантів завдань [2; 7].

Методика підготовки до семінарського заняття передбачає:

- своєчасну поінформованість учнів про мету, тему і план семінару.

- система підготовки включає: добір основної та додаткової літератури, характер консультацій, творчі групи, використання алгоритмів (як працювати з літературою, як виступати);

- розробка системи диференційних завдань (підготовка доповідей, завдання для добору матеріалу у куточку живої природи, виготовлення схем, таблиць, графіків, демонстрацій тощо).

Структура семінарського заняття може бути різною: це залежить від навчально-виховних цілей, рівня підготовки учнів [5].

Нами були розроблені завдання для проведення семінарів з метою узагальнення і систематизації знань учнів з біології для 8 класу. Наведемо приклади завдань для семінару з теми «Клас Плазуни».

Завдання для коригуючої частини: Обговоріть у групах наступні запитання: 1) Які ускладнення організації спостерігають у плазунів порівняно з земноводними? 2) Які особливості розмноження і розвитку плазунів? 3) Які сезонні явища спостерігають у житті плазунів? 4) Які отруйні види плазунів вам відомі? 5) Які пристосування є в крокодилів до напівводного способу життя?

Завдання для навчаючої частини: 1. Кожна група отримує завдання заповнити таблицю. Одна група оцінює за критеріями (1 і 7; 2 і 8 і т.д.) Далі кожна група озвучує свої результати, вчитель та інші учні коректують відповіді, а потім заповнюють таблицю до завершення.

Загальна характеристика класу Плазуни

№ п/п	Ознаки для опису	Характеристика
1	Покриви	
2	Скелет	
3	Мускулатура	
4	Травна система	
5	Видільна система	
6	Кровоносна система	
7	Органи дихання	
8	Нервова система	
9	Органи чуття	
10	Розмноження	
11	Розвиток	
12	Сезонні явища	

Доповніть таблицю «Класифікація Плазунів». До кожного систематичного ряду підберіть представників, користуючись підручником та додатковою літературою. Підкресліть 1 лінією представників, що мешкають в Україні, а 2 лініями – отруйні види.

Клас Плазуни		
Ряд Лускаті	Ряд Черепахи	Крокодили

Завдання для контролюючої частини: Опишіть одного з представників класу Плазуни за планом (назву представника кожен учень може обрати на столі учителя, на якому на аркушах паперу написані ці назви, але перевернуті догори білою частиною): 1) повна назва, ряд; 2) зовнішня будова; 3) де зустрічається; 4) особливості зовнішньої будови; 5) значення; 6) власне ставлення до цього представника і до плазунів взагалі (аргументуйте відповідь).

Використання на уроках біології семінарів із груповою роботою учнів значно підвищує ефективність процесу вивчення предмету, оскільки в ході роботи над завданнями кожен учень кілька разів чує інформацію, причому сформульовану в різному вигляді. Учень не відчуває напруження чи скованості перед учителем, може вільно висловлювати судження і коригувати свої знання.

Як показує практика, оцінки, отримані учнями на таких уроках, значно вищі за ті, що отримані на стандартних уроках з використанням індивідуальної форми роботи.

Список використаних джерел:

1. Буяло Т.Є. Лекційно-семінарська система навчання природничих наук / Т.Є. Буяло // Вересень : Науково-методичний, інформаційно-освітній журнал № 3 (33), 2005. – С. 109-112.
2. Буяло Т.Є. Уроки біології. 8 клас. / Т.Є. Буяло, Т.М. Васютіна – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 416 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
4. Римаренко В.Є. Семінарські заняття / В.Є. Римаренко. – К.: «Радянська школа», 1981. – 124 с.
5. Методика проведення семінарських занять: Методична розробка. – Електронне джерело: yancholga5.narod.ru
6. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 208 с.

Драчук О.В.

студентка;

Буяло Т.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОБ'ЄКТІВ КУТОЧКА ЖИВОЇ ПРИРОДИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 6 КЛАСУ

Куточок живої природи є важливим підрозділом біологічного кабінету, де учні вивчають особливості будови, біології рослин і тварин, проводять досліди, спостереження, виконують домашні завдання. Саме в куточку живої природи учні систематично проводять спостереження і доглядають живі організми, закладають досліди, здійснюють експерименти. Наявність у школі куточка живої природи дозволяє, не обмежуючись короткочасними спостереженнями, використовувати в навчальній роботі завдання тривалого характеру. Ці спостереження цінні як стосовно отриманих при цьому знань, так і розвитку та зміцнення умінь і навичок самостійної роботи [3].

Таким чином, основне завдання куточка – служити лабораторією для проведення тривалих спостережень і дослідів з живими об'єктами. Проводячи досліди з рослинами та тваринами, учні ближче знайомляться з біологічними особливостями, ростом і розвитком рослинних і тваринних організмів. Робота в куточку виховує у школярів інтерес і любов до природи, свідоме ставлення до неї, збагачує знання, розширює світогляд, розвиває допитливість учнів.

Об'єкти куточка живої природи може бути використаний на уроках для демонстрації та проведення лабораторних досліджень, лабораторних і практичних занять, дослідницьких практикумів, міні-проектів, для занять гуртка юних натуралістів.

У живому куточку протягом усього навчального року присутні рослини: кімнатні; дикорослі, трав'янисті (насінневі і спорові); культурні, що вирощують з насіння, коріння, бульб та цибулин; гілки дерев і кущів.

Кімнатні рослини як багаторічні і найбільш життєздатні в зимовий час складають постійну частину живого куточка. Найбільш поширеними кімнатними рослинами є: аспідистра, аспарагус, алоє, араукарія, бегонія, бальзамін, каменеломка, колеус, різні види кактусів, фуксія, узамбарська фіалка, сансев'єра, традесканція [1].

У кабінеті біології значне місце приділяється тваринам, які потребують спеціального утримання. Живих тварин демонструють на уроках зоології, загальної біології й на початку вивчення фізіології людини. Тварини в куточку групуються за типами і класами, але можливе групування по середовищу проживання і в поєднанні їх з відповідними рослинами. У куточку живої природи можна розмістити безхребетних тварин: найпростіших; дощових черв'яків; павуків; комах корисних (шовковичний шовкопряд, сонечко, мухи тахіни) і шкідників сільськогосподарських культур (колорадський жук, білан капустяний); хребетних – риб (гупій, мечохвостів, телескопів, білих амурів, товстолобиків та інших), земноводних (жаб, тритонів), плазунів (вужа, ящірку, черепаху), птахів (голуба, папужка), ссавців (білих мишей, щурів, їжаків, морських свинок). Тварин утримують у спеціально виготовлених інсектаріях, тераріумах, акваріумах, вольєрах або клітках. На кожному акваріумі, тераріумі, клітці поміщається етикетка (паспорт) з назвою тварини, коли, хто і де виловив, чим живиться, який дослід і хто робить [2; 4].

Наведемо приклади фрагментів – уроків 6 класу з використання об'єктів куточка живої природи [5; 6]:

Фрагмент уроку № 1. Лабораторне дослідження – спостереження інфузорій.

Тема. Спостереження за будовою та процесами життєдіяльності найпростіших з водойми або акваріума.

Мета: навчитись розпізнавати найпростіших тварин з акваріума чи водойми, виготовляти з них мікропрепарати, спостерігати за їх рухом і подразливістю.

Обладнання: вода з акваріума, предметне скло, покривне скельне, фільтрувальний папір, розчин кухонної солі, піпетка, мікроскоп.

1. На предметне скло помістіть краплю води з акваріума чи водойми. Накрийте її покривним скельцем і обережно фільтрувальним папером вимочіть зайву вологу.

2. Налаштуйте мікроскоп на роботу і помістіть на предметний столик мікропрепарат.

3. Розгляньте уважно мікропрепарат і знайдіть представників найпростіших.

4. За допомогою малюнків підручника та із довідкової літератури, а також пояснення учителя, спробуйте визначити цих найпростіших.

5. Розгляньте фіксовані мікропрепарати амеби протеза та інфузорії тифельки. Порівняйте їх з тими найпростішими, яких вам вдалося визначити.

6. Намалюйте найпростіших, яких ви побачили з виготовленого мікропрепарату і підпишіть їх назви.

7. Помістіть з однієї сторони покривного скла краплю слабкого розчину кухонної солі. Спостерігайте у мікроскоп за поведінкою найпростіших.

8. Зробіть висновки про будову і життєдіяльність Одноклітинних тварин.

Фрагмент уроку № 2. Практична робота «Порівняння будови мохів, папоротей та покритонасінних рослин».

Мета: Дослідити спільні і відмінні ознаки мохів, папоротей та покритонасінних рослин.

Обладнання: гербарні зразки мохів (зозулин льон, сфагнум), папоротей (щитник чоловічий), живі рослини папоротей куточка живої природи (нефролепіс, адіантум венерин волос), покритонасінних (будь-які, гербарні зразки і живі рослини, наприклад – горох).

Хід роботи:

1. Розгляньте гербарні зразки виданих вам рослин.

2. Знайдіть у моху (зозулин льон) ризоїди, у щитника – кореневище із коренями, у гороху – кореневу систему. Чим вони схожі і чим відрізняються? Пригадайте, що собою представляють ризоїди, кореневище і коренева система?

3. Розгляньте і порівняйте надземні частини виданих вам рослин. Знайдіть стебло, листки, зверніть увагу на їх розміри і форму. У зозулиного моху знайдіть спорофіт і гаметофіт. Що собою являє рослина щитника – гаметофіт чи спорофіт? Відповідь обґрунтуйте. У гороху знайдіть квітку і плід.

4. Зробіть схематичні малюнки моху, папороті та покритонасінної рослини, підпишіть органи цих рослин. Зробіть висновок про ускладнення їх будови.

5. Заповніть таблицю:

Таблиця

Порівняння будови мохів, папоротей і покритонасінних рослин

Орган рослини	Мохи	Папороті	Покритонасінні
Стебло			
Листок			
Що виконує функцію кореня?			
Спосіб розмноження			
Орган розмноження			

6. За якими ознаками можна визначити належність цих рослин до певного відділу (мохи, папороті, покритонасінні)?

Таким чином, учитель біології може значно покращити забезпечення уроків різноманітними натуральними засобами навчання за рахунок об'єктів куточка живої природи кабінету біології.

Список використаних джерел:

1. Гончар О.Д. Форми і методичні прийоми навчання біології: 7 кл. / О.Д. Гончар. – К.: Генеза, 2001. – 112 с.
2. Мороз І.В. Позакласна робота з біології: Навчальний посібник / І.В. Мороз, Н.Б. Грицай. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 272 с.
3. Мороз І.В. Загальна методика навчання біології: навч. Посібник / І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар [та ін.]; за ред. І.В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 485 с.
4. Сосновский И.П. Уголок живой природы в школе: Кн. для учителя. / И.П. Сосновский, В.И. Корнеева. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
5. <http://4book.org/uchebniki-ukraina/7-klass/1888-biolo>
6. Біологія. 6–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів – <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

Дядюшкіна Л.В., Кобікова А.А.

студенти;

Буяло Т.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

РОЗВИТОК УМІНЬ УЗАГАЛЬНЮВАТИ ТА СИСТЕМАТИЗУВАТИ НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ 7 КЛАСУ

Інтелектуальні вміння дуже важливі у навчальній діяльності школярів і їх важливість не зникає протягом всього життя. Проблема формування інтелектуальних умінь постійно перебувала у сфері досліджень дидактики. Інтелектуальні вміння – це основа інтелектуального розвитку, в свою чергу інтелектуальний розвиток – еволюція людства. Дослідження цього складного явища розпочалося ще на етапі виникнення освіти й виховання і продовжується в сучасному навчально-виховному процесі.

Структура інтелекту дуже складна. Вчені вважають, що її можна оцінювати за трьома показниками: як систему операцій з даними, як суму конкретних даних (за змістом) та за результатами інтелектуальної діяльності (Дж. Гілфорд). Тип інтелекту визначають за перевагою якоїсь комбінації з цих варіантів. Для найбільш загальних характеристик використовують поняття конкретного практичного, абстрактного, потенційного та набутого інтелекту [4].

Над проблемою формування мисленнєвих операцій працювали такі вчені: Дж. Гілфорд, М. Холодна, А. Боброва, А. Усова, І. Харламов, Т. Ільїн, Н. Левітов, Ю. Бабанський, Н. Лошкарьова, А. Смірнова, Н. Тализіна, В. Паламарчук, С. Лазаревський, О. Кабанова-Меллер, Т. Шамова, А. Дмитрієва та ін.

Інтелектуальні вміння є обов'язковим складником загальнонавчальних умінь, носять міжпредметний характер і тому мають широке дидактичне значення [3].

Незважаючи на численні дослідження, у психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття «інтелектуальні вміння». Так, наприклад, О. Кабанова-Меллер під цим поняттям розуміє «прийоми розумової діяльності» і, як основні серед них, виділяє абстракцію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і ін. Т. Шамова до інтелектуальних умінь відносить перед усім володіння мислительними операціями (порівняння, співставлення, аналіз, синтез, узагальнення) і самостійність мислення.

Мислення здійснюється у певній логічній послідовності. Відповідно в структурі мислення виділяють такі логічні операції: порівняння; аналіз; синтез; абстракція; узагальнення; конкретизація; систематизація.

Серед інтелектуальних умінь особливе місце займають узагальнення і систематизація. Найбільш загальна форма зв'язку між предметами – це зв'язок одиничного, особливого і загального. Уявний перехід від окремого до загального називають узагальненням [1].

Узагальнення скорочує кількість інформації, замінює знання безлічі подібних випадків знанням одного принципу; воно дозволяє розглядати предмет або явище не як суто ізольоване, а як представника певного класу. Узагальнення, виражене формулою, дозволяє вирішувати серію однорідних завдань, передбачає рішення ще не сформульованих завдань. Відомі науці закони, принципи, правила – це узагальнення; поняття – теж узагальнення.

Систематизація знань невіддільна від їх узагальнення: чим ширше узагальнення, тим більше відображено між ними зв'язків і відношень, тим більш широке коло знань об'єднується в систему [2].

На уроках біології взагалі та 7 класу зокрема на біологічному матеріалі ми маємо можливість розвивати уміння учнів узагальнювати та систематизувати матеріал [5; 6].

Наведемо конкретні приклади завдань.

Так, на уроці «Дихання тварин», на етапі узагальнення та систематизація вивченого матеріалу ми пропонуємо використати гру «Рекламна компанія». Після пояснення учителя та ознайомлення із текстом параграфа відповідного змісту учні беруть участь у створенні рекламного плаката з теми: «Дихання тварин». Для гри потрібно розділити учнів на команди та забезпечити їх необхідним приладдям: ватманом, папером, олівцями, фломастерами, клеєм, ножицями. Вчитель визначає за скільки часу команди повинні бути готовими. Учні обирають по одному типу дихання, після чого придумують як краще можна прорекламувати саме цей тип дихання. Оцінює виступи вчитель, але з визначенням оцінок допомагають учні.

Для розвитку уміння узагальнювати навчальний матеріал можна також запропонувати учням створити самостійно або розв'язати готовий кросворд. Можна змінити завдання – створити сітку кросворда, використовуючи запропоновані учителем визначення. Наприклад, на уроці «Поведінка тварин у природі та методи її вивчення» пропонуємо учням розгадати визначення та створити сітку кросворда, враховуючи, що вона має бути симетрична. Наводимо приклади визначень: Біологічна наука, що вивчає поведінку тварин. (Етіологія). Що використовують для з'ясування пересувань птахів?(Кільцювання). Штучний об'єкт, що має характерні знаки стимулів. (Модель). Спрямовані дії організму відповідь на внутрішні чи зовнішні подразники (голод, захист, турбота про

нащадків, тощо). (Поведінка). Метод дослідження, який полягає в цілеспрямованому сприйнятті та описі поведінки тварин. (Спостереження). Своєрідний «словник», за допомогою якого описують всі послідовні поведінкові реакції і пози особин певного виду. (Етограма). Метод дослідження поведінки тварин у керованих умовах. (Експеримент).

Як показує досвід проведення уроків на виробничій педагогічній практиці, учні з цікавістю сприймають відповідні завдання і це позитивно відзначається на рівні навчальних досягнень школярів.

Таким чином, інтелектуальні вміння мають велике дидактичне значення, вони є невід'ємним компонентом навчальної діяльності, визначальним фактором її ефективності. Інтелектуальними вміннями вважають свідоме володіння загальними прийомами (операціями) мислення.

Узагальнення і систематизація знань присутня на кожному уроці як окремий етап навчального заняття. Окрім того для формування і розвитку цих мисленнєвих операцій існує окремий тип уроку – урок узагальнення і систематизації знань.

Узагальнення і систематизація знань досягаються різними шляхами, засобами, методами. Важливо, щоб в основі їх були виявлення і осмислення учнями головного, істотних понять та їх відношень і взаємозв'язків з іншими, уже засвоєними поняттями, ідеями, а не ілюстрація вчителем готових знань.

Список використаних джерел:

1. Загальна психологія: Практикум / В. В. Волошина, Л. В. Долинська, С. О. Ставицька, О. В. Темрук. – К.: Каравела, 2005. – 279 с.
2. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшекласников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 153 с.
3. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных учений / А. В. Усова, А. А. Боброва. – М.: «Знание», 1987. – 96 с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная – http://lineburg.ru/pedagogika/kholodnaja_m_a_psikhologija_intellekta_paradoksy_issledovaniya_m_2006_209_s.html
5. <http://4book.org/uchebniki-ukraina/7-klass/1888-biolo>
6. Біологія. 6–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

Єрошенко Н.О., Согріна О.С.

студентки;

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Побудова нового громадянського, демократичного, гуманного та правового суспільства, орієнтованого на високі національні й загальнолюдські цінності, набуває актуальності в стратегії сучасної української освіти. З огляду на це актуальними є наукове обґрунтування і практичне забезпечення нової системи громадянського виховання, мета якого – сформуванню в учнів комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, до своєї Батьківщини, готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення Української держави. Отже, громадянське виховання нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією та гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу. Тому загальноосвітня школа першого ступеня виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання школярів, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Аналіз наукової та методичної літератури засвідчує, що процес громадянського виховання підрастаючого покоління широко і різнобічно обґрунтований в теорії і практиці. Зокрема, у вітчизняній педагогіці вперше до теми громадянського виховання звернувся В. Сухомлинський, педагогічні ідеї якого стали орієнтиром для створення ефективних технологій виховання громадянськості школярів й на сучасному етапі. В педагогічній спадщині Г. Ващенко, А. Макаренка, С. Русової, К.Ушинського охарактеризовано основний зміст громадянського виховання дітей в школі та його національні ознаки. Проблему формування громадянськості як провідної риси особистості досліджено О. Докукіною, М. Задерихіною, Л. Канішевською, Н. Косаревою, В. Мазаєм, Л. Пономаренко. Проте, аналіз наукових джерел з обґрунтування означеної проблеми дає змогу зробити висновок, що сфера наукових досліджень з громадянського виховання обмежена здебільшого середньою і старшою ланкою загальноосвітньої школи.

Проблема громадянського виховання молодших школярів не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – розглянути особливості формування громадянської позиції молодших школярів.

Зміст громадянського виховання учнів у школах включає в себе взаємопов'язану діяльність вчителів і учнів з метою засвоєння системи знань, спрямованих на формування і розвиток громадянських почуттів і відповідних ним рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці на благо Вітчизни, примноження традицій свого народу, бережливого ставлення до історичних пам'яток, традицій, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави, мужності, готовності захищати Батьківщину. Успішність виховних впливів з метою виховання громадянськості молодших школярів залежить від умілого використання педагогами традиційних та інтерактивних методів [1, с. 40-43].

За допомогою змістовного й емоційно забарвленого роз'яснення педагога молодші школярі усвідомлюють сутність громадянських цінностей, осмислюють їх, виявляють емоційно-ціннісні ставлення до них, що в кінцевому результаті сприяє формуванню переконань, громадянської позиції особистості. Дуже важливим є осмислення й оцінка вихованцями власного життєвого досвіду, мотивації своїх дій і вчинків. Цей аспект здійснюється за допомогою таких форм: бесіда, розповідь, диспут, переконання, навіювання, приклад [2, с. 82-85].

Методи усвідомлення громадянських цінностей суспільства є своєрідним діалогом між вчителем і вихованцем, в процесі якого здійснюється обмін думками, ідеями, цінностями. У формуванні позитивного досвіду громадянської поведінки особистості, її переконань, ставлень до навколишньої дійсності вирішальну роль відіграє діяльність. У зв'язку з цим важливим у громадянському вихованні молодших школярів є використання методів організації діяльності і формування досвіду громадянської поведінки. У психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Волкова, Т. Григорчук, В. Юва, Л. Красномоєць, Н. Мойсеюк) запропоновані та обґрунтовані такі методи, як тренування, привчання, прогнозування, ситуації вільного вибору, які базуються на практичній діяльності вихованців [3, с. 63-66].

У громадянському вихованні вчителів початкової школи потрібно використовувати систему доцільних вправ, спрямованих на створення виховних ситуацій громадянського спрямування, які мають конкретний життєвий зміст. При цьому, для становлення досвіду громадянської поведінки молодшого школяра надзвичайно важливо, щоб дитина могла діяти самостійно, мобілізуючи свої знання, почуття, волю, звички, цінності [2, с. 205-209].

З народження дитина поступово залучається до складного процесу соціологізації – оволодіває певною сумою соціального досвіду,

усвідомлює себе як особистість. Під впливом різноманітних потреб у неї виникає прагнення до самовдосконалення, яке використовує соціально-психологічний механізм самовиховання. У дослідженнях В. Іової, Т. Люріної, зазначається, що сьогодні виховний процес має переходити на становлення в особистості механізму саморегуляції на основі віри і почуття обов'язку, що потребує від педагогів нового підходу до технології реалізації концепції формування вільного громадянина, творчого, активного, здатного вирішувати завдання, які забезпечать поступ нації [5, с. 11-12].

Початкова школа володіє широкими можливостями щодо громадянського виховання молодих поколінь. Цю проблему покликана вирішувати як система навчальних предметів, так і позакласна діяльність. У цьому контексті слід зазначити, що громадянське виховання повинне стати серцевиною усієї діяльності школи як у процесі навчання, так і позакласній роботі. Як засвідчують результати багатьох досліджень, у позакласній виховній роботі ефективними формами організації громадянського виховання учнів початкових класів є такі: виховні години; історичне віконце; традиційні та родинні свята; словникова скринька; фольклорний віночок; бабусина казка; козацькі забави; вікторини; конкурси національних страв, пісні, танцю, одягу; конкурси малюнків, виробів із природного матеріалу та ін.

Але найефективнішим засобом емоційного впливу на формування громадянських якостей молодших школярів є уроки громадянськості – система навчально-виховних заходів громадянського спрямування, які можна здійснювати вчителями і вихователями як на уроках, так і в позакласній виховній роботі. Серед завдань уроків громадянськості визначимо такі:

- розвивати почуття ідентифікації себе з українським народом;
- виховувати любов до свого народу й України;
- формувати повагу до державної мови, символіки, національних святинь;
- поглиблювати свідоме засвоєння учнями знань, які сприяють розвитку когнітивного компонента громадянськості;
- стимулювати розвиток громадянських якостей молодших школярів [6, с. 57].

Важливу роль у громадянському вихованні молодших школярів відіграє краєзнавча робота. Безпосереднє ознайомлення молодших школярів з історичними і пам'ятними місцями рідного краю, з його природою, видатними людьми, участь школярів у походах і екскурсіях, збір та оформлення матеріалів про героїв та їх подвиги, зустрічі з ветеранами, обговорення книг про визначні історичні події – все це сприяє вихованню громадянськості молодших школярів [4, с. 140-142]. Вивчення місцевих краєзнавчих подій минулого і теперішнього,

районів, заводів, фабрик, комбінатів, викликає пізнавальний інтерес у дітей та глибоку повагу до історичного минулого. Адже не можна стати справжнім громадянином своєї країни, не вивчаючи її історії. З огляду на це вчителям початкових класів необхідно надавати особливу увагу вивченню рідного краю, історії міста, школи, місцевих підприємств, міст і сіл.

Громадянське виховання молодших школярів – це інтегративний педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями системи громадянських знань, формування в них комплексу громадянських якостей, глибокого розуміння ними належності до українського народу, до своєї Батьківщини, створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожної дитини. Дана проблема залишається актуальною і вимагає подальшої розробки ряду важливих аспектів.

Список використаних джерел:

1. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посіб. / [П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька]. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.

3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упор. Л. Галіцина]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

4. Кобзар Б. С. Виховання громадянськості як інтегральної якості особистості в умовах соціально-реабілітаційного центру / Кобзар Б. С., Постовойтов Є. П. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2000. – 225 с.

5. Іова В. Ю. Формування громадянської культури особистості: навч.-метод. посіб. / Іова В. Ю., Люріна Т. І. – Кам'янець – Подільський:Абетка, 2003. – 172 с.

6. Момотюк Л. Б. Уроки громадянськості як одна з форм громадянського виховання молодших школярів / Л. Б. Момотюк // Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Тернопіль, 2006. – С. 56-59.

Калачинська О.С., Дорохіна А.О.

студентки;

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план життя проблему громадянськості та якості особистості. На думку українського політолога С. Рябова, «громадянськість – це морально-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням до її інституцій та законів, почуттям власної гідності у стосунках з представниками держави, знанням і поважанням прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовністю і вмінням домагатися дотримання власних прав, вимагати від держави виконання її функцій, лояльним відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою, патріотизмом» [5, с. 7].

Формування особистості – одвічне завдання теорії і практики виховання. У різні часи, залежно від тих чи інших умов суспільного буття, по-різному підходили вчені й практики до вирішення цього питання [6, с. 156].

У XIX – на початку XX ст. питання громадянської освіти та виховання молоді розглядалося в контексті загальновиховної ідеї такими визначними педагогами, як К. Ушинський, В. Стоюнін, П. Каптерев та інші. Вони зазначали, що «школа може правильно розвиватись, жити правильним життям лише при єдиній умові, якщо вона служить справі виховання людини. А оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна, виховуючи людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, а людина – громадянина» [3, с. 58-59].

Мета статті – дослідження особливостей використання різних форм та методів у формуванні громадянських якостей особистості на уроках з предмету «Я у світі».

Сукупність тієї чи іншої міри сформованих якостей досить суттєво впливає на громадянську спрямованість, що пронизує всі інтегральні властивості особи. Для визначення конкретного рівня сформованості громадянської культури за виділеними показниками використовуються в комплексі найрізноманітніші методи, серед яких ефективними є спостереження, бесіди зі школярами, їх батьками, анкетування,

тестування тощо. Отримані результати повинні взаємоперевірятися за допомогою комплексу різних методів [5, с. 8-9].

Складові інтегративні якості громадянської культури учнів знаходяться у певному взаємозв'язку та взаємозумовленості з системою суб'єктних відносин, в яких перебувають школярі. Всебічний аналіз дозволяє виявити ці взаємозв'язки і тим самим підтвердити адекватність цих чинників формування громадянської культури у цілісній її системі, робить усвідомленою педагогічну підтримку дорослих у становленні громадянської культури особистості [4, с. 2-3].

Ефективність громадянського виховання значною мірою залежить від вибору форм та методів його організації. Серед методів і форм пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини. Виділяють такі активні форми та методи, які використовуються при формуванні громадянських якостей особистості.

Перша форма- це ситуаційно-рольові ігри. Учасники цієї гри потрапляють у заздалегідь заплановані ситуації й приймають певні рішення. Ситуаційно-рольові ігри можуть успішно застосовуватися в процесі уроків з екологічним змістом. Ігрова технологія реалізується в кілька етапів:

1) підготовчий – передбачає самостійну роботу учнів із літературою, консультації з учителем щодо проблем, які обговорюватимуться в ході гри;

2) проведення гри, яке передбачає певне оформлення класу, використання ТЗН, створення позитивного емоційного фону;

3) підбиття підсумків гри.

Дидактичній грі належить важливе місце в системі навчальних занять із природознавства, суспільствознавства, біології. В поєднанні з іншими формами навчання вона дає змогу вчителю успішно розв'язувати завдання навчання, виховання та розвитку учнів.

Друга форма-соціограми. Це спосіб зображення структури міжособистісних стосунків у малій соціальній групі. Зазвичай використовується для представлення даних, отриманих за допомогою соціометричного опитування. Соціограма, що являє собою дані відповіді всіх членів групи на соціометричне запитання – це малюнок, на якому члени групи зображуються у якості точок, а їхні вибори – стрілками. Соціограмі відповідає соціоматриця: на перетині першого рядка та першого стовпчика стоїть 1, якщо перший член групи обирає 1-го у відповіді на дане запитання, і 0 в протилежному випадку. З математичної точки зору соціограма являє собою орієнтований граф, тому для її аналізу може використовуватися теорія графів [1, с. 56-58].

Наступним є метод відкритої трибуни. «Відкрита трибуна» – це одна із сходинок дорослішання школяра, нехай маленька, проте значна. На

відкриту трибуну сходиться школяр у ролі громадянина світу, людини, жителя Землі. Виходячи на відкриту трибуну, школяр спирається на свою уяву, швидше, граючи роль в уявній ситуації перед усім світом, ніж звертаючись безпосередньо до публіки. Це один із способів вивести школяра на усвідомлення себе у світі, світу в собі, змісту і суті життя, згідно свого «Я» з загальної життєм.

Цікавим є й соціально-психологічні тренінги. Тренінг як метод формальної підготовки призначений не для заміни формальної освіти, а для його доповнення. Якщо ж розуміти тренінг як тренування, то він є однією з форм освітньої активності і включається в освітню програму.

Інша форма - інтелектуальні аукціони. Суть інтелектуального аукціону полягає у «продажу» і «купівлі» духовної цінності, матеріалізованої у книжці, репродукції, диску тощо. Тобто учасник, який дає правильну відповідь на запитання до третього удару гонгу, отримує книгу, репродукцію тощо, про які йшлося.

Наступний метод формування особистості - «мозкова атака». «Мозкова атака» – це метод розв'язування невідкладних завдань за дуже обмежений час. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній відбір. Цей метод використовується для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем. Метод мозкової атаки можна використовувати в різних формах діяльності: у роботах з малими групами, командами, великими групами («гра з глядачами»), індивідуальній роботі віч-на-віч [1, с. 58-59].

Наступна форма - колективна творча справа. Колективна творча справа – це спосіб забезпечення яскравого, наповненого працею і грою, творчістю й дружбою, мрією та радістю життя й одночасно основний виховний засіб. Змістом діяльності учнів є турбота про класний колектив, один про одного, про оточуючих людей, про далеких друзів. Під час такого збору ведучий ставить питання для уточнення, порівняння різних думок, підтримує і розвиває найбільш цікаві пропозиції. Наприкінці обговорення всі пропозиції зводяться до загальних рекомендацій [4, с. 5-6].

Ігри-драматизації: в іграх-драматизаціях дитина-артист, самостійно створює образ за допомогою комплексу засобів виразності (інтонація, міміка, пантоміма), проводить власні дії виконання ролі. У гри-драматизації дитина виконує сюжет, сценарій якого заздалегідь існує, але не є жорстким канонам, а служить канвою, в межах якої розвивається імпровізація. Імпровізація може стосуватися не тільки тексту, але і сценічної дії.

Бесіди. Заохотити співбесідника до вислову своїх думок можна за допомогою «мінімізації відповідей», т. е. свідомим використанням в своїй промові нейтральних, малозначних по суті фраз, що дозволяють

змістовно продовжити бесіду. Найбільш споживаними мінімальними відповідями є наступні: «Так?»; «Продовжуйте, продовжуйте, це цікаво»; «Розумію»; «Чи можна детальніше.».

Диспут – вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що хвилюють його учасників. Диспути потребують ретельної підготовки, що передбачає підготовчий, основний і завершальний етап. Основні завдання підготовчого етапу: визначення теми, мети диспуту (має бути конкретно, орієнтованого на інтереси його учасників), створення організаційної групи (бажано, щоб до неї входили дорослі й учні), розподіл обов'язків, вибір ведучого, анкетування. Основний етап передбачає розвиток дискусії на основі сформульованих питань, які мають стимулювати роздуми учнів над проблемою, кристалізувати власне ставлення до неї. Ефективність диспуту залежить від того, наскільки невимушеною є його атмосфера. Завершальний етап передбачає короткий аналіз диспуту, найхарактерніших позицій, підходів до вирішення проблем, заохочувальні оцінки найактивніших учасників диспуту, визначення нових дискусійних проблем.

Застосування наведених форм і методів громадського виховання допомагає формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що містять вироблення умінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему в усіх аспектах; робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь і навичок адаптації до нових суспільних відносин адекватної орієнтації; захищати свої інтереси, поважати інтереси та права інших, самореалізуватись [2, с. 35-36].

Список використаних джерел:

1. Гурлева Т. Формування у підлітків відповідальності як важливої якості громадянина // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 56–59.
2. Дерев'янка Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.-метод. посіб. / Н. Дерев'янка, В. Костів; за ред. В. Костіва. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.
3. Крицька Л. Громадянськість як інтегральна ціннісна орієнтація особистості // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 60.
4. Нетудихатка А.П. Форми, методи і засоби громадянського виховання у початковій школі // Початкове навчання та виховання. – 2015. – № 34-36. – С. 2-9.
5. Пічуркіна-Шумейко Л. Виховання громадянськості підростаючого покоління як умова формування громадянського суспільства // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 6–10.
6. Політологія. Словник термінів і понять. – К. : Наукова думка, 1996. – 256 с.

Майорський В.В.

здобувач,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ПРАВознавство» В ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Одним із напрямків профільного навчання в сучасній старшій українській школі є суспільно-гуманітарний напрямок, що реалізується через різноманітні профілі, серед яких можна виділити й правовий, в рамках якого й відбувається профільне навчання предмету «Правознавство».

Питання розвитку шкільної правової освіти в Україні розглядаються в працях Б. Андрусишина, В. Арешонкова, А. Гуза, Т. Ремех, О. Святокум, І. Смагіна та ін.; теоретичне обґрунтування змісту правової освіти й виховання висвітлені в дослідженнях Л. Заблоцької, В. Пастухова, Н. Ткачової, І. Усенка, М. Фіцули та ін.; окремі аспекти методики навчання учнів правознавства представлені в працях Н. Жидкової, О. Наровлянського, О. Пишко, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Смагіної, Л. Рябовол, Т. Філіпенко та ін.

Профільний предмет «Правознавство» складався й нормативно закріплювався в освіті поступово. В історії шкільного правознавства від моменту проголошення незалежності України існувала низка курсів і предметів, що передбачали поглиблене вивчення цього предмета чи окремих його аспектів. Серед них слід назвати курси, що пропонувалися учням старших класів наприкінці 1990-х років: «Права людини» (авторський колектив у складі В. Денисова, П. Рабінович, Л. Заблоцької, І. Усенка, В. Семенова); «Правознавство» для шкіл (класів), гімназій, ліцеїв з поглибленим вивченням правознавства (автори: І. Усенко, І. Омельченко, С. Максимова, О. Наровлянський); «Конституція України» (автори: І. Усенко, О. Наровлянський); «Основи правознавства» для 9-11 класів із поглибленим вивченням правознавства та вищих професійних училищ (автор Н. Ткачова); «Основи правознавства» (10-11 кл.) для ліцеїв, гімназій, класів із поглибленим вивченням правознавства (автори: І. Котюк, О. Котюк). Коротко охарактеризуємо окремі з вказаних курсів.

Програма Н. Ткачової «Основи правознавства» для 9-11-х класів з поглибленим вивченням права та вищих професійних училищ затверджена в 1998 році та анонсована автором як перша спроба надання методичної допомоги педагогам щодо поступового поглибленого правового навчання учнів загальноосвітніх шкіл та закладів професійно-технічної освіти [3, с. 16].

Метою навчання учнів «Основ правознавства» визначається формування правосвідомості молоді як вимоги часу, суттєвої передумови вирішення поставлених перед державою завдань. Необхідність правової освіти й правового виховання обґрунтовується тим, що в підлітковому, юнацькому віці закладаються основи свідомості людини, фундамент подальшого формування особистості, розвиваються пізнавальні інтереси, формуються стійкі принципи поведінки, закладаються основи мотиваційної сфери особистості.

В основу відбору та структурування змісту покладені усталені в той час в правовій науці законознавчий та державоцентричний підходи, хоча в окремих положеннях програми вже простежуються правознавчий та людиноцентричний підходи.

Навчальна програма, що фактично складалася з трьох програм (для 9-го, 10-го й 11-го класів відповідно), адресувалась учням 9-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів та вищих професійних училищ [3; 5].

У 1998 році було затверджено ще одна програма – «Правознавство» для шкіл (класів), гімназій, ліцеїв з поглибленим вивченням правознавства» авторського колективу в складі І. Усенка (керівник творчого колективу), І. Омельченко, С. Максимової, О. Наровлянського, що використовувалася в загальноосвітніх навчальних закладах наприкінці 1990-х – на початку 2000 рр. [1, с. 269-302].

У пояснювальній записці до програми авторами зауважено, що «відсутність єдиних підходів до структури й обсягу знань, якими мають оволодіти учні, аматорство у вирішенні низки складних педагогічних і юридичних питань, незбалансованість навчальних планів з очевидним ухилом у бік окремих юридичних дисциплін помітно знижують якість навчання»; цим обґрунтовується поява названої навчальної програми, яка розрахована на два роки навчання (10-11 класи) з інтенсивністю 3 години на тиждень. При цьому навчальні заклади, в яких для вивчення правознавства відведена більша або менша кількість годин, мають відповідно змінити запланований програмою розподіл часу [1, с. 270].

Автори наголошують на тому, що програма структурована за розділами й темами, що за кількістю юридичних дисциплін і за обсягом теоретичних знань наближаються до вимог, які висуваються до студентів вищих навчальних закладів першого рівня акредитації [1, с. 269].

Порівняння змісту аналізованої програми з представленою вище програмою Н. Ткачової призводить до висновку, що за обсягом навчального матеріалу та рівнем його складності вона перевищувала програму Н. Ткачової. Як видно зі структури програми, її зміст охоплює практично всі галузі права й передбачає характеристику кожної з них як науки та навчальної дисципліни, що є характерним для програм із правознавства для юридичних факультетів вищих навчальних закладів. Тобто, питання, що пропонувалися для вивчення учнями фактично

відтворювали зміст навчальних програм із юридичних дисциплін для вищої школи.

У 2002 авторським колективом у складі І. Котюк і О. Котюк була запропонована ще одна навчальна програма «Правознавство» для ліцеїв, гімназій, класів з поглибленим вивченням правознавства [2, с. 50-55].

Найсуттєвішою особливістю названої програми було те, що вона будувалася за принципом поділу галузей права на приватне та публічне. Це було новацією не лише для шкільного правознавства, а й для української правової освіти взагалі.

Автори програми вважають, що одним із основних завдань навчання правознавства в профільних класах є розвиток можливостей кожного учня для формування творчої цілеспрямованої особистості. Завданням учителя є знаходження розумного балансу між академічними і прагматичними знаннями, вміннями й навичками учнів.

Сильною стороною навчальної програми можна вважати поступовий перехід від знаннєвого до діяльнісного підходу до навчання та формування критичного мислення учнів. Так, у програмі метою навчання правознавства учнів проголошено не лише отримання ними необхідних знань, а й «формування в них логічного мислення, розуміння ними причиново-наслідкових зв'язків, вміння вирізняти спільне й відмінне правових явищ і процесів; розвиток в учнів уміння синтезувати та аналізувати навчальну інформацію, виділяти в ній головне; удосконалення вміння чітко й структуровано висловлювати власну думку, лаконічно й аргументовано її доводити, робити висновки та узагальнення» [2, с. 50].

Крім того, до позитивних рис названої навчальної програми належить, на нашу думку, також звуження обсягу навчального матеріалу шляхом конкретизації та уникнення деталізації питань в її змісті.

На відміну від навчальних програм, про які йшлося вище, І. Котюк і О. Котюк приділяють певну увагу й питанням організації навчального процесу, наголошуючи на використанні всіх відомих форм і методів ведення занять, застосуванні проблемних ситуацій, створенні такого мікроклімату в класі, за якого учень заохочується до вільного висловлення думки чи ставлення [2, с. 54-55].

З 2010-2011 навчального року єдиною програмою, рекомендованою Міністерством освіти і науки України для правових профільних класів, стала програма С. Ратушняка та Т. Ремех «Правознавство» (профільний рівень).

Становлення профільного предмета «Правознавство» відбувалося поступово – від розрізнених правознавчих курсів для поглибленого вивчення правознавства до затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України предметів і курсів. Цей процес супроводжувався відбором змісту предмета, пошуком оптимально

ефективних форм і методів навчання правознавства учнів на поглибленому / профільному рівні, створенням навчально-методичного забезпечення предмета тощо.

Список використаних джерел:

1. Конституція України і основи правознавства в школі : Книга для вчителя / за ред. І.Б. Усенка. – К. : Український центр правничих студій, 1999. – 354 с.

2. Котюк І.І. Проект програми «Правознавство для ліцеїв, гімназій, класів з поглибленим вивченням правознавства» / Котюк І.І., Котюк О.І. // Історія в школах України. – 2002. – № 5. – С. 50–55.

3. Ткачова Н.А. Тематичні плани та програми курсу «Основи правознавства для 9-11 класів з поглибленим вивченням права та вищих професійних училищ / Історія в школах України. – 1998. – № 2. – С. 16-32.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Прус Н.О.

викладач,

*Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця*

ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ СПЕЦІАЛІСТА

Відомо, що професійна компетентність, професійні знання, навички та вміння як окремі педагогічні характеристики ще не гарантують успіх педагогічної діяльності. Адже саме постать викладача, його вміння розташувати до себе аудиторію, з якою він працює, колег, керівництво, його неповторність та індивідуальність, відповідність обраній професії, особливості поведінки та поглядів формують певне уявлення про нього, тобто про його професійний імідж.

В сучасних умовах ринкових відносин створення професійного іміджу стає однією з основних засад успішності будь-якої професійної діяльності. У зв'язку з переорієнтацією та реформуванням освітньої системи в суспільстві зростає увага до представників педагогічних професій, їхнього професіоналізму та компетентності. Таким чином, формування позитивного іміджу стає актуальною проблемою не тільки в сфері ділового спілкування, політиці та шоу-бізнесі, а й в педагогічній діяльності викладачів вищих навчальних закладів, основне завдання яких готувати конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців.

Так, аналіз наукової літератури показав, що професійний імідж є складним утворенням, основу якого становить особистісний імідж. Щодо його складових більшість науковців виокремлюють зовнішній та внутрішній компоненти професійного іміджу. Під зовнішнім компонентом розуміють зовнішній вигляд, міміку, жести, вербальні та невербальні засоби спілкування, стиль поведінки. Внутрішній компонент включає в себе емоційний стан, особливості характеру, темпераменту, внутрішню філософію, систему цінностей, загальну культуру. Тільки гармонійне поєднання усіх внутрішніх та зовнішніх характеристик створює позитивне цілісне уявлення та сприяє формуванню ефективного професійного іміджу. Отже, при формуванні особистісного професійного іміджу у, першу чергу, слід звертати увагу на зовнішній образ, який повинен підкреслювати індивідуальні достоїнства та формувати сприятливе враження. Адже перше враження формується на основі саме візуальної картини, яку, в свою чергу, доповнюють невербальні засоби

спілкування (міміка, жести, рухи, вираз обличчя). Проте, основним фундаментом для побудови позитивного образу стає особистісна складова: внутрішня філософія (життєві установки, моральне кредо, індивідуальний світ, що обумовлюють світоглядне самовизначення) та система цінностей людини. Кожна особистість має свої цінності та життєві установки, які формують її внутрішній світ, її духовність, допомагають будувати та гармонізувати стосунки з оточуючими. Не можна відділяти й емоційну складову від внутрішнього світу. Адже емоції, почуття, переживання, настрої також характеризують особистість та сприяють формуванню її професійного іміджу, впливають на продуктивність професійної діяльності. Отже, в основі формування професійного іміджу фахівця лежить реалізація власних потенційних можливостей, тобто реалізація «Я-концепції» (сукупності уявлень індивіда про себе) та її наближення до «Я ідеального», що стає основним стимулом, який спонукає до особистісного й професійного зросту, постійного руху вперед, самовдосконалення та самореалізації в певній професійній діяльності. Таким чином, підводячи підсумок, слід зазначити, що основними засобами формування позитивного відношення стають наступні характеристики: зовнішня привабливість, позитивні послання оточуючим, прояв щирої зацікавленості до аудиторії, позитивний настрій, створення бездоганної репутації, дистанціювання від негативних символів [1]. Дуже важливим для формування професійного іміджу стають наступні чинники: налагодження контакту з аудиторією, впевненість у власному професіоналізмі, відповідальність, бажання розвиватися. Адже імідж – це динамічне утворення, що є результатом постійної роботи над собою. Імідж забезпечує процес професійної соціалізації через образ як уяву про себе – до образної уяви себе суспільству; від розуміння та самопізнання себе – до сутнісної самоідентифікації, далі через процес самовдосконалення та розвитку – до самопред'явленні себе суспільству [2, с. 68]. Таким чином, саме ті професії, що відносяться до категорії суб'єкт-суб'єктної взаємодії, мають в першу чергу цікавитися проблемами побудови професійного іміджу. Бо саме ефективний професійний імідж допоможе досягти самоповаги та внутрішнього комфорту, покращати професійні результати та піднятися вгору по соціальних сходах [1, с. 17].

Список використаних джерел:

1. Змановская Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. – СПб.: Речь. 2005. – 144 с.
2. Якушева С.Д. Профессионально-педагогический инжиниринг в инновационной деятельности образовательного учреждения : теория и практика: Монография. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АПКИППРО, 2012. – 308 с.

Пономаренко Н.Г.

старший викладач,

Миколаївський національний аграрний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЕКСПЕРТІВ З ОСВІТИ В УКРАЇНІ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел:

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

Шмир М.Ф.

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

ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

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

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

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

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

Монологічне мовлення вимагає детального розгляду і розробки відповідної системи навчання.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел:

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

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

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

Яцьшина Н.В.

старший лаборант,

*Одесский национальный университет
имени И.И. Мечникова*

МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

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

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

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

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

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

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

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

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

Список использованных источников:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Глинчак М.В.

студент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

СОЦІАЛІЗАЦІЙНИЙ ПРОЦЕС ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Людина протягом життя перебуваючи в соціальному середовищі, має пройти важливий соціальний процес, через який здійснюється взаємодія між людиною і суспільством, саме це і є соціалізацією.

Сутність соціалізації полягає в поєднанні пристосування і уособлення людини в умовах конкретного суспільства, отже вона в соціалізації пристосовується (соціальна адаптація) – процес і результат її становлення як соціальної істоти, і уособлення, як результат встановлення людини своєї індивідуальності в соціумі [1, с. 9].

Отже, процес соціалізації закладений в людині, яка не зможе нормально існувати і взаємодіяти з оточуючим соціумом, а лише буде існувати як примітивна тварина у природньому середовищі. Чим більш ефективно проходить соціалізація (це поєднання і баланс пристосування і уособлення), тим краще людині існувати, засвоювати, реалізувати себе і свої можливості на різних етапах соціалізації.

Великий вплив на соціалізацію людини і подальший її розвиток має таке явище як війна, саме вона здійснює найбільш негативний вплив на процес соціалізації, зупиняючи її подальший розвиток в соціумі, впливаючи на людину й на місце її перебування в природньому і соціальному середовищі [4].

Саме у процесі соціалізації можна побачити, що там, де відбуваються воєнні дії, – залишаються негативні наслідки, які відбиваються на соціумі. Це можна простежити на прикладах країн у яких проходять воєнні дії, чи виникають ситуації наближені до воєнних конфліктів.

Таким прикладом є наша держава в якій відбувається антитерористична операція, яка призводить до великої кількості загиблих і поранених, а також до статусу – біженців. Ще більше людей, що мешкають поза зоною бойових дій, перебувають у стані тривоги за себе, за своїх дітей, родичів. Війна є одним із найтяжчих випробувань людського духу, її психологічних і фізичних можливостей.

Сприйняття і переживання подій війни – це найбільша трагедія в житті кожної людини.

«Гаряча точка», антитерористична операція, «синдром АТО» – це жахливі події нашого сьогодення.

Особи, які проживають в зоні воєнного конфлікту, все менше мають можливостей зберегти фізичне та психічне здоров'я після виходу з зони бойових дій. Різномічна й тривала дія несприятливих чинників зумовлює виникнення в людини високої нервово-психічної напруги.

Тим, хто пройшов випробування війною, надається можливість розкрити і пізнати себе в умовах, коли опиняєшся перед найважливішою цінністю – життям людини. Саме тому цим людям важко повертатися до «нормального» життя.

Повернення до мирного життя має величезний вплив на особистість. Сучасний рівень відносин у нашому суспільстві в силу економічної кризи і соціальної нестабільності створює середовище, що й без того має негативний вплив на психіку людей, що повернулися з війни.

Отже, людина виходячи з екстремальної ситуації, що пов'язана з загрозою для життя, зіштовхується із серйозними проблемами нерозуміння в суспільстві [2].

Фізичне повернення не завжди збігається з психологічним: людина після повернення розуміє, що все що було – минуло, але не відчуває це як «минуле». У певному сенсі можна говорити про активність інерції минулого, яка проявляється у феномені вторгнення минулого в сьогодення, незавершеності минулого, нерозірваного зв'язку Я-актуального з Я-колишнім.

Дослідженнями доведено, що особи, які отримали недостатню соціальну підтримку після травматичної події, більш схильні до формування стресового розладу. Учені припускають, що недостатній вияв соціальної підтримки з боку суспільства мав значний вплив на формування посттравматичного стресового розладу у деяких учасників військових дій.

Соціалізація людей, які перебували в місцях, де проходила війна після повернення до умов мирного життя виступає як ресоціалізація, тобто відновленням порушених якостей особистості (довоєнних), що необхідні їй для повноцінної життєдіяльності в суспільстві; та через процес соціальної реабілітації – поновлення, включення в нормальний процес соціалізації осіб.

Психічне здоров'я людини є необхідною умовою адаптації людини до мирного життя, її ефективної діяльності, загалом, і професійної, зокрема. Низка вище визначених проблем таких людей переходить до

однієї з найважливіших проблем у житті кожної людини – це є процесом самореалізації й переосмислення.

Соціальні наслідки людей які перебували в умовах війни чи були учасниками призводять до того, що в умовах вже мирного часу у людей порушується соціальна взаємодія, сімейні суперечки та проблеми з працевлаштуванням, втрачається інтерес до суспільного життя, знижується активність при вирішенні життєво важливих проблем.

Психологічні наслідки людей, які перебували в зоні де проходила війна:

Основними проблемами людини є:

- страх 57%;
- демонстративність поведінки 50%;
- агресивність 58,5%;
- підозрілість 75,5%.

До розладів поведінки (поведінкових особливостей) належать:

- конфліктність в сім'ї, з оточуючими, родичами, колегами по роботі;
- спалахи гніву;
- зловживання алкоголем та наркотиками.

Крім того, спостерігаються: нестійкість психіки, при якій навіть самі незначні втрати, труднощі штовхають людину на самогубство; боязнь нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живий; ідентифікація себе з убитими.

Спостерігаються

- сні і нічні кошмари,
- нав'язливі спогади про психотравмуючих події, що супроводжуються важкими переживаннями,
- раптові сплески емоцій з «поверненням» до психотравмуючої ситуації.

До інших психічних явищ належить присутні у людей:

- стан песимізму,
- відчуття занедбаності;
- недовіру;
- нездатність говорити про війну.

Повертаючись до повсякденного життя після впливу екстремальних подій люди важко адаптуватися до нових умов мирного життя, страх, агресивність, підозрілість – це реалії її буденності. Слід відзначити, що адаптація таких людей до умов мирного життя характеризується напруженими відносинами між ними і суспільством, формується негативне ставлення до соціуму. Слід зауважити, що це є одна з самих складних груп людей яким потрібна соціальна допомога з боку працівників соціальної сфери, волонтерів. **Саме тому зараз**

розробляються багато програм та методик з надання допомоги, яка має на меті покращити їхнє життя та майбутню соціалізацію в соціумі [3].

Отже, з вище сказаного можна зробити висновок що процес соціалізації є невід'ємним для кожної людини, яка хоче нормально існувати і взаємодіяти в соціумі, але перешкодою для цього процесу може стати таке явище як війна, що радикально змінює процес і людину та все, що її оточує – це соціальне і природне середовище, яке перешкоджає людині соціалізуватися в нових умовах. Саме це відображається на психічній і фізіологічній складовій завдяки якій людина не може пристосуватися до інших людей, та існувати і розвиватися в суспільстві.

Саме тому вона потребує соціальної і психологічної допомоги з боку волонтерів, соціальних працівників і педагогів, та психологів які допоможуть соціалізуватися в суспільстві після повернення із зони бойових дій.

Список використаних джерел:

1. Бердяев Н. А. О назначении человека // Н. А. Бердяев. – Париж:1931. – 109 с.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогіка: Учеб. Для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина / А. В. Мудрик // 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
3. Несмелое В. И. Наука о человеке / В. И. Несмелое. – СПб., 2000. – 218 с.
4. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н. А. Сейко. – Ж: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.

Пухно А.М.

студентка,

*ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище
імені А.С. Макаренка»*

СОЦІАЛЬНИЙ ПЕДАГОГ ЯК МОДЕРАТОР МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах процесу формування конкурентноздатної особистості, який починається практично з молодшого шкільного віку, роль соціального педагога у налагодженні міжособистісних стосунків набуває особливої актуальності. У світлі цього рольовий репертуар соціального педагога розширюється. Таким чином спеціаліст стає модератором міжособистісної комунікації молодших школярів.

Оскільки всі потенціали дитини формуються у сім'ї, то у школу вона приходить із сформованими поняттями «симпатії» та «антипатії», і у результаті у початковій школі дитина набуває певних контурів дорослої людини. Тому цей час є найважливішим для формування задатків закладених у дитині. Ось чому важливою особою на етапі молодшого шкільного віку залишається сучасний учитель і соціальний педагог, які мають бути обізнана ними із досягненнями не тільки загальної, вікової, педагогічної психології, а й з основами психофізіології та її розділами, – віковою психофізіологією, нейропсихологією.

Проблемі посередництва у соціальній роботі присвячено наукові доробки ряду вітчизняних науковців, зокрема Л. Артюшкіної, Л. Закревської, І. Зверєвої, А. Капська, Н. Красової, Г. Лактіонова, І. Миговича. Проте, проблема модерації у соціальній роботі не є достатньо вивченою.

Зважаючи на те, що поняття «посередник» і «модератор» є близькими за своїм значенням соціального педагога, вважаємо за доцільне розкрити їх сутність. Так, модератор – це особа, уповноважена модерувати, професійний посередник, методичний помічник, який організує процес комунікації під час обговорення і вирішення задач (проблем) у групі, допомагаючи при цьому учасникам досягати необхідного результату [1].

Беззаперечним є факт, що завдяки спілкуванню молодші школярі пізнають світ, власну духовність, підтримують психологічний зв'язок з однолітками та дорослими. Дефіцит спілкування та дружніх відносин викликає ускладнення і, навіть, напруженість, конфлікти між дітьми, а також розвиток психологічних захворювань. У спілкуванні дуже важливою є необхідність зрозуміти, що кожна людина – найбільша цінність суспільства. А тому слід поважати кожного, з ким спілкуєшся. Спілкування – одна з найважливіших сфер духовної сторони життєдіяльності людини. Володіння навичками комунікацій є запорукою гарних стосунків у будь-якому колективі. Це допомагає уникнути конфліктів та піднімає рівень якості навчально-виховного процесу у школі. Тому вчителю та соціальному педагогу дуже важливо якомога раніше починати допомагати школярам вчитись будувати комунікативні зв'язки. Таким чином, міжособистісні стосунки можна розглядати як фактор психологічного «клімату групи» [1].

Здатність ефективно налагоджувати міжособистісні стосунки дитини молодшого шкільного віку є показником її соціалізованості. Провідним критерієм соціалізованості є сформованість у дитини ціннісних орієнтацій. До яких належать: наявність цілісної картини світу, відносно сформованої «Я-концепції» та ціннісних уявлень [2, с. 56].

Зазначимо, що головним завданням соціального педагога у процесі соціалізації дитини молодшого шкільного віку є його конструктивне

спрямування у напрямі налагодження системи міжособистісних стосунків. Тобто інакше кажучи, модерація процесу комунікації дитини з оточуючим соціальним середовищем.

За допомогою модерації, активно використовуючи індивідуальний досвід учнів, робиться спроба розв'язати певні проблеми класу, вчителя, батьків та організувати процес підвищення комунікативної компетентності молодших школярів. Одними з головних завдань модерації є аналіз, осмислення, засвоєння досвіду, його теоретичне неформальне перенесення та розвиток у новій ситуації [4, с. 26].

Слід наголосити, що найважливіша функція соціального педагога як модератора міжособистісних стосунків – бути посередником між учнями, вчителями, батьками. Його головне завдання – «наводити мости», встановлювати зв'язки. Соціальному педагогу як модератору міжособистісних стосунків молодших школярів необхідно розвивати такі якості, як наявність інтуїції, вміння провести бесіду чи дискусію, гнучкість, дипломатичність. Соціальний педагог заздалегідь готує сценарій обговорення проблеми, щоб сфокусувати дискусію навколо актуальних питань.

Діяльність соціального педагога-модератора характеризується наступними особливостями:

- оцінювання висловлювань учасників міжособистісних стосунків, стилю їхньої поведінки;
- постановка запитань, а не проведення дискусій;
- здатність усвідомлювати свої переваги і слабкості, брати на себе відповідальність, допомагати учасникам реагувати, усвідомлюючи власну відповідальність [3, с. 16].

У результаті застосування соціальним педагогом технік модерації, морально-психологічний клімат і взаємодія в ньому школярів, породжують нові види розвиваючих відносин, таких як:

- відповідальність: соціальний педагог допомагає виробити у колективі вимогливе ставлення учнів один до одного;
- колективізм: соціальний педагог допомагає виробити постійну турботу дітей про успіхи колективу;
- згуртованість: соціальний педагог сприяє єдності дій учнів у сумісній діяльності;
- контактність: соціальний педагог звертає увагу на емоційно сприятливі і дружні, довірливі взаємовідносини членів колективу, забезпечує спокійну і дружню атмосферу, сприятливий клімат, звертає увагу на відносини, які народжує дружба, адже дружба є однією із головних особливостей дітей [2, с. 35].

Таким чином, сприятливий психологічний клімат в колективі та ефективність комунікації молодших школярів напряму залежать від

здатності соціального педагога виконувати функцію модератора міжособистісних стосунків дітей.

Список використаних джерел:

1. Андреева. Г. Соціальна психологія. Глава 6. / Г.М. Андреева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.myword.ru
2. Артюшкіна Л. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи / Л. М. Артюшкіна. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 124 с.
3. Закревська Л. Перші кроки соц. педагога у школі. На допомогу соц. педагогу – початківцю / Л. М. Закревська. – Кам`янець-Подільський : Аксіома, 2005. – 52 с.
4. Краснова Н. П. Технології роботи соціального педагога в загальноосвітній школі / Н. П. Краснова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2010. – № 4. – С. 23–36.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Камінчук М.В.

вихователь II категорії,

Новогуївинський ДНЗ «Дзвіночок»

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Гра – це основний вид діяльності дітей в дошкільному віці [2, с. 326].

Вирішальне значення для цілісного розвитку дитини має гра. Під час ігор розвивається мовлення й мислення дитини, збагачується емоційна сфера, сприймання навколишнього [3, с. 142].

У концепції дошкільного виховання України зазначено, що саме гра – найлегший шлях для усвідомленого оволодіння надбаннями культури, знаннями та досвідом людини взаємин тощо [4].

Великий внесок у розробку практики й теорії гри зробили Р. Жуковська, О. Захаров, О. Усова. Саме у їхніх роботах розглядається цінність ігор у формуванні взаємин між дітьми та у вихованні дітей загалом. На думку цих психологів, розвивальне значення гри залежить від того, що в самій глибині генезису, у самих її джерелах є емоційні підстави. Як відомо, емоції змушують енергійно працювати мислення, увагу, увагу та інші психічні функції, мобілізуючи психічні сили організму, захоплюючи особистість дитини. О. Усова довела, що ігри дошкільників змінюються з віком, значно змінюються й види ігор, їхній вибір стає ширшим, а також урізноманітнюються й ігрові ролі дошкільників.

Великий внесок у дослідження дитячих ігор зробили відомі психологи та педагоги Д. Ельконін, К. Ушинський, І. Сеченов, І. Павлов, А. Макаренко та інші.

Але попри те, що гра є супутником людини впродовж усього життя, реалізація її ролі та функції в житті людини насамперед припадає на дошкільний вік.

Незважаючи на значну кількість наукових доробок, у сучасній педагогічній літературі бракує обґрунтування науково-практичних рекомендацій щодо застосування іграшки в дошкільному закладі з метою забезпечення всебічного розвитку дитини. Метою статті є розробка рекомендацій щодо вибору іграшки з метою забезпечення всебічного розвитку дитини в процесі ігрової діяльності, організованої педагогом.

Важливий компонент успішного перебігу та розвитку ігор – це іграшка. Іграшка для дитини – це реальний предмет, з яким вона вступає в справжню взаємодію. Насамперед у роботі з дітьми педагог повинен забезпечити групу достатньою кількістю іграшок на кожну дитину, адже іграшка допомагає залучити дитину до гри [1, с. 26].

Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє творчій діяльності та формуванню самостійності дітей. Іграшки різних народів і поколінь здавна використовують з метою естетичного, розумового, виховного, морального і фізичного виховання. Іграшка допомагає засвоїти через ігрові ситуації правила і норми поведінки та взаємодії людей. Гарно художньо оформлена іграшка збуджує у дитини естетичні почуття, формує естетичний смак, а різні за формою і змістом іграшки позитивно діють на психічний стан дитини, активізують життєвий тонус, світосприймання, що впливає на фізичний стан і сприяє здоровому способу життя.

Завдяки іграшці стають реальними ігрові дії дошкільників. Дитина повинна розуміти іграшку, відчувати на дотик, хотіти з нею творчо діяти. Щоб іграшка, як і гра, була увесь час супутником дитини, дорослі (педагоги і батьки) повинні удосконалювати та упроваджувати її в повсякденне життя дошкільника [2, с. 314].

У дитини не пов'язані конкретні враження та переживання з певною іграшкою, як компонент гри вона може не виправдовувати очікувань. Саме цим пояснюється той факт, що в дошкільному закладі може бути багато гарних та дорогих іграшок, які лежать незадіяними, і діти не звертають увагу на них, бо не знають, як саме з ними гратися, що робити з ними.

З метою розробки рекомендацій щодо вибору іграшки для ігрової діяльності необхідно проаналізувати типологію іграшок, класифікацію ігрової діяльності, визначити зв'язок між типами іграшок та ігрової діяльності, узагальнити практичний досвід педагогів з використання іграшки у ДНЗ та унаочнити результати такого аналізу.

В сучасній педагогічній літературі існує кілька класифікацій іграшок за різними критеріями – змістом, оформленням, матеріалами, з яких вони виготовлені. У нашому дослідженні ми поділяємо іграшки на такі три типи:

- готові (ляльки, машинки...), які ознайомлюють дитину з предметами навколишнього світу.
- напівготові (розрізні картинки, конструктори...), що сприяють розвитку логічному мисленню.
- іграшки-матеріал (пісок, глина, папір...) використання яких забезпечує творчу діяльність дитини.

Таблиця 1

Орієнтовний перелік ігор

	Тип гри	Готова іграшка	Напівготова іграшка	Іграшка матеріал
Розумовий розвиток	Творчі	«Сім'я»	«Добери пару», «Знайди за описом», «Кому що потрібно»	«Маленькі майстри»
	З правилами	«Чарівний мішечок»	«Склади ціле», «Геометричне лото»	«Де більше?»
Художньо – естетичний розвиток	Творчі	«Одягнемо ляльку красиво»	«Оживи фігуру», «Закінчи картину»	«Знайди друзів фарби», «Чарівна палітра», «Художник»
	З правилами	«Журавлі», «Ой на горі жито»	«Збери ракету», «Склади квітку»	«Знайди колір», «Портрет»
Фізичний розвиток	Творчі	«Веселі змагання», «Що потрібно ляльці»	«Гра з хустиною»	«Купаємо лялечку»
	З правилами	«Передавання кубиків», «Де дзвонить дзвіночок?»	«Хто швидше перенесе...»	«Охайні діти»
Трудовий розвиток	Творчі	«Машиніст», «Вихователь», «Лікар»	«Подорож»	«Праця віх людей», «Кухар»
	З правилами	«Уважним будь»	«Ігровий майданчик»	«Переклади камінчик», «Рибалки»
Моральний розвиток	Творчі	«Новосілля ляльки», «Теремок»	«Хто якою працею займається»	«Чарівний промінчик», «Рученята»
	З правилами	«Потяг», «Відгадай казкового героя», «Гра у слова»	«Коли, якщо», «Знайди пару», «Фанти»	«Скажи навпаки», «Який?»

Існує багато класифікацій ігор, як і зарубіжних, так і вітчизняних. У своїй роботі з дошкільниками автор статті користується такою класифікацією ігор:

- творчі ігри – це ігри з ініціативи дітей. До цих ігор належать сюжетно – рольові (сімейні, соціальні, побутові), на теми літературних творів (інсценування, драматизації), будівель – конструктивні, режисерські.

- ігри з правилами – це ігри з ініціативи дорослого. Групу цих ігор утворюють: рухливі та дидактичні [2, с. 312].

Педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку, а також розвитку їхньої ігрової діяльності у всіх вікових періодах, а також необхідно завжди враховувати інтереси дитини.

У своїй роботі з дошкільниками на заняттях та повсякденні автор враховує їхній фізичний та розумовий розвиток, а також періодично ускладнює їх навантаженням. У таблиці нижче запропоновано орієнтовний перелік ігор залежно від типу іграшки та типу ігрової діяльності, на базі якої педагог може обрати іграшку з метою забезпечення всебічного розвитку дитини в процесі ігрової діяльності.

Гра – це спосіб активної комунікації. Гра повинна бути не тільки розвагою або забавою, але і підштовхувати дитину до знайомства із зовнішнім світом, усім розмаїттям предметів і явищ, навчити дитину думати, логічно міркувати, винаходити та творити. Ігри стимулюють ранній дитячий розвиток, сприяють поліпшенню дрібної моторики, координації рухів, тренують мислення, логіку, пам'ять, уяву, творчі здібності, допомагають вивчити кольори і поповнюють словниковий запас, поліпшують увагу, спостережливість, активність дитини.

Тому для педагога надзвичайно важливо ретельно обирати тип іграшки та ігрової діяльності, уникати одноманітності у виборі та застосування типових, «улюблених» типів гри, використовувати широкий діапазон ігор з метою реалізації естетичного, розумового, виховного, морального і фізичного виховання, знати та розуміти, який тип гри та іграшки необхідно використовувати для виконання конкретної педагогічної мети. У статті пропонується відповідна розширена класифікація ігор залежно від мети та типу ігрової діяльності, яка сприяє правильному вибору гри та іграшки з метою забезпечення гармонійного та всебічного розвитку дошкільників.

Список використаних джерел:

1. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. – Тернопіль: Мандрівець, 256 с.
2. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: «Академвидавництво», 2006. – 456 с.

3. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку. Навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта». – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 248 с.

4. Концепція дошкільного виховання в Україні – К.: Освіта, 1997. – 16 с., ст. 12.

Найда Р.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет*

ДО ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК БАЗОВОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У Державному стандарті дошкільної освіти України визначено базові якості особистості, які повинні бути сформовані у дитини на кінець дошкільного періоду. Однією із якостей є самоствавлення як один із компонентів самосвідомості особистості, що тісно пов'язана з поняттям «Я-концепція». Для реалізації цієї базової характеристики розроблено методику і послідовність дій, дотримання яких має забезпечити сформованість якості. В основу розробки системи ефективного формування у дітей дошкільного віку ціннісного самоствавлення покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі, оновлення змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності, створенню розвивального середовища.

Реалізація методики спрямовується на збагачення уявлень дошкільників про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності.

Важливим напрямом педагогічної роботи є забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного та Я-соціального, оптимізація моделі взаємодії у системах «дорослий – дитина» та «дитина – дитина»; створення для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Зміст самоствавлення передбачає прийняття себе, позитивне ставлення до себе, що забезпечує гармонійне існування та високий рівень самоіндетифікації особистості. У 70-тих роках минулого століття видатний вітчизняний психолог О.В. Запорожець висунув теорію

ампліфікації психічного розвитку дитини. Він відстоював думку про самоцінність дошкільного віку як визначального в особистісному становленні людини [3]. Сьогодні психологи, педагоги звертають погляди на нові практичні та світоглядні орієнтири, серед яких формування у вихованців таких особистісних цінностей, як власна гідність, самоповага, справедливість, свобода та ін. Зокрема, праці І. Д. Беха з проблеми розвитку моральної самосвідомості [1], М. Й. Боришевського – щодо механізмів саморегуляції [2], О. Л. Кононко – особистісний розвиток дошкільників [4], С. Є. Кулачківська – емоційні взаємини дітей і дорослих [5], С. П. Тищенко – емоційно-ціннісне самоствалення, рефлексія [9].

Ускладнення продуктивної діяльності, поява оцінних відносин сприяють формуванню самоствалення дошкільника на підставі порівняння ним своїх вчинків з моральними правилами, з успіхами та невдачами інших дітей. Так з'являється емоційна спрямованість дитини на іншу людину. С. Рубінштейн висунув ідею триєдиної структури ставлення людини до себе, а саме: ставлення до себе, ставлення до іншої людини і очікуване ставлення іншого [7, с. 336]. І дійсно, оцінюючи себе, індивід мимоволі порівнює себе з іншими, враховуючи не лише власні досягнення, а й всю соціальну ситуацію в цілому. Взаємодія в системі дитина – дитина у дошкільному віці справляє вирішальний вплив на формування властивостей особистості, які виявляються у ставленні до людей: товариськість, чуйність, доброзичливість, терпимість, чемність тощо. Дошкільники, які зазнали почуття задоволення від позитивного ставлення однолітків, охоче вступають у спілкування, надають один одному допомогу. Переживання байдужості або негативне ставлення один до одного роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження (Г. Лаврентьева). Оточення має сприяти тому, щоб дитина хотіла зробити щось корисне й необхідне не лише для себе, а й для оточуючих. Це призведе до змістовних змін емоційної сфери, а саме: виникнення особливих форм співпереживання, співчуття іншим, сприяння їм у діях, а також до появи емоційного передбачення наслідків власних дій. Ці емоційні явища, набуваючи усталеного характеру, перетворюються в емоційно-оцінні ставлення, які починають виступати важливим показником морального розвитку дитини. За словами Ю. Приходько, позитивна емоційна спрямованість дитини на співучасника діяльності є етапом формування у неї гуманістичної спрямованості на широке коло людей [6, с. 8-9].

У ціннісному самостваленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка.

Необхідною умовою розвитку самоставлення дитини є формування у неї системи особистісних цінностей. Система роботи по їх вихованню має включати як просвітницьку роботу по роз'ясненню значущості тієї чи іншої якості, так і організацію вправлянь у набутті операційних вмінь та комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня самоусвідомлення у зв'язку з тими чи іншими якостями.

Зміст просвітницької роботи з дітьми полягає у збагаченні позитивними уявленнями щодо себе як самостійних, старанних, вправних, результативних, до яких позитивно ставляться інші і які самі позитивно ставляться до людей.

Окрім того, ціннісне самоставлення об'єктивується у Я-концепцію як цілісна установка, що є регулятором поведінки, умотивовує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, забезпечує здатність відповідати за їх наслідки перед іншими.

Сприятливі умови розвитку самоставлення у дошкільників характеризуються комплексністю, структурованістю, етапністю та логічною послідовністю. Емоційне ставлення дитини до себе та її рівень доброзичливості до ровесників виступають показниками розвитку її особистості. Поєднання позитивного емоційного самоставлення та позитивного й амбівалентного ставлення до ровесників є показником особистісного розвитку дошкільника.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості / І. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10.
2. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психол. наук: 19.00.01 «Медична психологія» / М. И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986.
4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільників (Системний підхід) / О. Л. Кононко. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
5. Кулачківська С. Є. Гуманістичний підхід: теорія і практика / С. Є. Кулачківська, Л. Г. Подоляк // Дошкільне виховання. – 2000. – № 10. – С. 3-4.
6. Приходько Ю. А. Формирование положительного эмоционального отношения детей друг к другу в процессе совместной деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Юлія Олексіївна Приходько. – К., 1980. – 143 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
8. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

9. Тищенко С. П. Емоційно-ціннісне ставлення до себе як структурний компонент образу Я / С. П. Тищенко // Психологія: респ. наук.-метод. збірн. – К.: Рад. школа, 1983. – Вип. 22. – С. 3-19.

Силкіна С.А.

аспірант,

*Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка*

КЛАСИФІКАЦІЯ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ПІДЛІТКІВ

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

На нашу думку, найбільш повним та змістовним є наступне визначення важковихованості – це специфічна поведінка дитини, яка проявляється в опорі на педагогічні, виховні та соціально-педагогічні впливи, породжена причинами соціального чи психологічного характеру та ускладнює процеси соціалізації та адаптації дитини у соціумі.

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

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

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

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

Дітей другої групи характеризує низька успішність, конфліктні відносини з колективом однолітків, вчителями. Ці діти проживають, зазвичай, в неблагополучних сім'ях. Вони вирізняються показною

грубістю, часто прикривають відсутність волі, демонстрацією байдужості. Як правило, підлітки другої групи не здійснюють відвертих хуліганських вчинків. Конфлікти з учителями виникають через невстигання у навальній діяльності [1, с. 20].

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

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

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

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

До третього рівня відносяться учні, які знаходяться на межі правопорушень. Це діти з негативним ставленням до виховного процесу, до норм моралі, до колективу однолітків. У них яскраво виражена негативна спрямованість, закріплюється відповідна лінія поведінки і система провідних мотивів, які виправдовують їх вчинки. В розумовому, моральному і вольовому розвитку у них спостерігаються серйозні

прогалини, які роблять психіку вразливою (загострене самолюбство, химерність характеру і поведінки, «дивацтва», нездорові потреби та ін.). Розвивається самовтіха, причини своїх неуспіхів діти вбачають у злих намірах інших, в неблагополучних умовах, а не в самих собі. Вимогливість до себе відсутня [10, с. 37].

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

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

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

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

- 1) слабка сформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально-схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);
- 2) особливості в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність і т.д.);
- 3) невмілі виховні впливи (ситуативна важковиховуваність);
- 4) функціональні новоутворення в особистості (власне важковиховуваність) [9, с. 6].

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

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

Таким чином, можна зробити висновок, що складність та багатогранність поняття „важковиховуваність» спровокували не тільки

відсутність єдиного трактування, а й класифікації даного відхилення. Найбільш повною, на нашу думку, є типологія запропонована Н. Максимовою, які виділила: педагогічну занедбаність, акцентуацію характеру, ситуативну та власне важковиховуваність.

Список використаних джерел:

1. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. – К.: Рад. шк., 1986.
2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999.
3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-методическое пособие / Под. ред. М. И. Рожкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
4. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб. : 2003. – 654 с.
5. Зинченко С. Н. Трудные дети. – К. : Рад. шк., 1986.
6. Казакова О. Супровід дітей «групи ризику» // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 7.
7. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция. Исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителя / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 1994. – 223 с.
8. Кравцова Э. М. Формы и метода работы с подростками. – К.: Вища школа, 1986.
9. Козубовська І. Особливості спілкування з важковиховуваними дітьми [Текст] / І. Козубовська, Г. Товканець // Дивослово. – 1998. – № 7. – С. 31-33.
10. Кочетов А. И., Верцинская Н. Н. Работа с трудными детьми: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.
11. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997.
12. Натанзон Э. Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. – М.: Просвещение, 1968. – 207 с.
13. Погрібняк Є. П. Виховання «важких» підлітків. – К.: Знання, 1979.
14. Трудный подросток: причины и следствия. / Под ред. В. А. Татенко. – К.: Рад. школа, 1985.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Бешапошникова Т.В.

викладач;

Шкільнік С.Я.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ТРАНСПОНУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОЇ ПРИНАДНОСТІ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ

Специфіка фахової діяльності педагога-музиканта в дошкільних освітніх закладах та загальноосвітніх школах передбачає професійне володіння музичним інструментом, знання методики музично-естетичного виховання дітей та підлітків, що є важливою і невід'ємною частиною їхньої духовної культури з метою формування естетичного досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. Завдання музично-естетичного виховання дітей та підлітків, посилення виховної та пізнавальної функцій музичних занять виявило необхідність поглиблення змісту музично-педагогічної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Введені до навчальної програми вищих навчальних закладів дисциплін музичного циклу, а саме дисципліни «Акомпанемент», передбачають такі види діяльності, як читання з листа та транспонування, що є невід'ємною частиною фахової підготовки. Беручи до уваги надзвичайну розповсюдженість такого виду професійного піанізму, як акомпанемент, та практичну потребу до його теоретичного обґрунтування, ставимо за мету проаналізувати деякі аспекти практичного та методичного значення навчання навикам транспонування, що є узагальненням власного багаторічного досвіду з цього питання.

В практичній роботі акомпаніатора ми маємо за потребу виконувати твори у транспонованому вигляді. Таке вміння акомпанувати є дуже зручним для співаків у випадках, коли через високу або низьку теситуру необхідно виконати музичний твір в іншій тональності. Така необхідність може виникнути під час репетицій у випадках хворобливого стану голосових зв'язок співака. Іноді, у період вивчення нових творів, із надто напруженою теситурою, корисно спочатку вивчати їх у більш низькій тональності з метою уникнення перевтоми голосу під час

повторів. Таку доцільну пораду надавав Віардо-Гарсія у своїй вокальній школі «Час вправ». Вельми часто транспонування також використовується при супроводі хору. Переклад в іншу тональність в першу чергу може знадобитись на заняттях із співаками-аматорами або в роботі з дитячим колективом, у якому учні-вокалісти, за своєю більшістю, не мають великого діапазону голосу, і тому деякі твори в оригінальній тональності є важкими для їх виконання. Частіше за все ми, педагоги-музиканти, маємо нотні видання, редактори яких не враховують вікові можливості дитячих та підліткових голосів, тоді як неприродне їх підтягування до професійної теситури є дуже шкідливим як у фізіологічному так і в естетичному відношеннях. Визначні педагогічно-вокалісти минулого, як, наприклад, Дж. Каччіні, рекомендували обирати найбільш зручну тональність навіть для професійних співаків. Вважаємо, що і в нашій сучасній педагогічній практиці більша частина виконавців дотримувалась би цього доцільного засобу, якби акомпаніатори мали можливість завжди піти назустріч їх побажанням. Транспонування для вищезазначених цілей за всякчас використовується у рамках підвищення або зниження оригінальної тональності не більш як на терцію. Однак отримання навиків транспонування має значення не тільки з боку їх практичного використання, а також допомагає більш швидкому та точному читанню нотного тексту і в оригінальній тональності. Ці корисні наслідки занять транспонуванням швидше за все досягаються при використанні методу інтервального переміщення. У цьому випадку і зір, і слух привчаються уважно відноситись до інтервальних зв'язків між звуками, визначати кожну ноту не за її абсолютною висотою, а у співвідношенні з висотою попередньої. Ці умови призводять до утворення того точного і зв'язного сприйняття нотного письма, яке у подальшому є результативним при читанні нотного тексту в його оригінальному вигляді. Успішність занять транспонуванням, безсумнівно тісно пов'язана із систематичним тренуванням швидко групувати ноти за їх смисловим співвідношенням (мелодійним, гармонійним), а саме читання нотного тексту повинно бути одночасно і читанням музичного змісту, який має місце в цьому тексті. Для цього читання музичного тексту проводиться за музично-смисловим відокремленням, починаючи з самих простих інтонаційних мотивів, поспівок та закінчуючи музичними фразами, періодами тощо. Але при читанні нот ті смислові зв'язки, які в літературному тексті наочно відтворюються через використання знаків пунктуації та іншими засобами відокремлення, повинні бути з'ясовані самим піаністом. Таке сприйняття одразу ж активізує музичне мислення та музичну пам'ять і дає поштовх творчим уявленням музиканта. Керуюча функція музичного мислення в процесі сприйняття нотного тексту є вагомим фактором для утворення слухових уявлень, найголовнішою умовою перетворення

нотних знаків саме у музику. Комплексне сприймання інших типових зв'язків у нотному тексті (секвенційних послідовностей, руху звуків паралельними інтервалами, мелодичними та гармонічними, мелодичних утворень за типом мелізмів тощо) має позитивний вплив при опануванні навиками транспонування. Практичну допомогу надають також типові аплікатурні положення пальців при грі акордів, завдяки яким визначення одного звуку акорду веде до швидкого визначення інших звуків. Таким чином, під час гри нотного тексту у транспонованому вигляді, також як і при читанні його в оригінальному вигляді, організація уваги студентів повинна проходити різноманітними засобами згідно багатообразних форм фактури тексту. Ми переконані, що процес транспонування, як і читання нотного тексту в оригінальному вигляді, є процес всебічний, потребуючий гнучкого пристосування уваги до різноманітних форм музики. Вмістити його в один якийсь засіб, в один рецепт можливо тільки абстрагуючись від реалій практичної роботи. Взагалі раціональне розподілення навчального матеріалу для тренування за ступенем його ускладнення, а також систематичність занять з транспонування, обов'язково необхідні як для успішної роботи, так і при закріпленні попередніх навиків. Але всі ці вимоги є ефективними лиш у тому випадку, якщо сам педагог досконало володіє цими навиками, що є вагомим умовою щодо успішності навчання.

В своїй педагогічній практиці ми мали змогу спостерігати, що процес утворення слухових уявлень у новій тональності протікає як цілісний процес. Однак на початку навчання ця цілісність може зазнавати порушень: граючий виключається зі сфери нової тональності, втрачає стійкість почуття взаємозв'язку звуків. У цей час дуже важливим має місце швидке своєчасне коригування педагога, яке дасть змогу дотримати впевненості та безперервності процесу. На наш погляд, обсяг аналізу умов, які мають забезпечувати результативність занять, не є повним, але перелічені умови вже є достатніми для забезпечення тих результатів навчання, які ми спостерігали впродовж декількох років, а саме те, що учні в кінці навчання мали змогу підготувати за не дуже великий термін часу твори середньої важкості у транспонованому на секунду або терцію вигляді. Слід додати, що навика транспонування, засвоєні завдяки переліченим умовам, показують достатню стійкість. Так, за термін навчання учні з різним ступенем музичної підготовки мають здатність виконати опрацьовані твори у транспонованому вигляді, не звертаючи увагу на істотне хвилювання при виступі в умовах контрольного заходу та труднощі фактури музичного твору. Отримані студентами навички транспонування допоможуть їм узгоджувати програмний матеріал до занять та уроків із дітьми згідно рівню їх вікових виконавських можливостей, що створюватиме на заняттях атмосферу творчої зацікавленості, яка є необхідною для підтримування

уваги дітей, поліпшить виконавські можливості дітей під час опрацювання ними різних видів музичної діяльності, а саме виконання пісень, елементарного музикування, музичного інсценування, ритмічного й пластичного імпровізування під спів. Вміння та навички транспонування, отримані студентами-музикантами під час занять з дисципліни «Акомпанемент», розвинути технічні та творчі можливості майбутнього фахівця, який буде спроможним вносити корективи щодо програмного репертуару, зможе поширити добір пісенного матеріалу, звертаючи увагу на його художню цінність, виховну значимість та зацікавленість дітьми, що сприятиме більш обсяжному розкриттю навчальних тем із музичного мистецтва.

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

Список використаних джерел:

1. Кубанцева Е. И. Концертмейстерский класс: Учебное пособие / Е. И. Кубанцева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
2. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента: Методологические основы / А. А. Люблинский – Л. : Музыка, 1972. – 81 с.
3. Молчанова Т. О. Мистецтво піаніста-концертмейстера: Навч. посібник [2-е вид. доп. перер.] / Т. О. Молчанова. – Львів : ДМА, 2007. – 216 с.
4. Ревенчук В. В. Теорія та методика формування концертмейстерських умінь: [навчальний посібник] / В. В. Ревенчук. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 111 с.

Гавриш І.І.

кандидат педагогічних наук, асистент;

Раду А.М.

студент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Навчання учнів молодшого шкільного віку характеризується тим, що провідною для них є навчальна діяльність. Завдяки їй відбувається формування особистісних якостей й специфічних рис характеру, основних психічних процесів, а також з'являється здатність добувати знання і володіти ними. На цьому етапі життя дітей значно змінюється система організації навчання, зокрема в оволодінні математичними знаннями, і характер його перебігу, тобто відбувається своєрідна перебудова процесу пізнання, що визначається ступенем його самостійності. З чого випливає, щоб успішно керувати навчанням молодших школярів на уроках математики, треба знати вікові й індивідуальні особливості розвитку пізнавальних психічних процесів, на розгляді яких ми і спинимося [3, с. 88-99]. Тож перш ніж виокремити методичні вимоги до організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики проаналізуємо її передумови.

Аналіз спеціальної літератури виявив, що вагомою передумовою успішної самостійної навчально-пізнавальної діяльності учня є рівень розвитку його уваги, яка є формою організації психічної діяльності людини, що полягає в спрямованості свідомості на певні об'єкти, тобто зосередженості. Спрямованість якої пов'язана з виникненням їх потреб та інтересів. Вияв уважності учнів молодшого шкільного віку залежить від рівня розвитку низки пізнавальних процесів, зокрема відчуттів і сприймань, пам'яті й мислення і уяви.

Зазначимо, що відчуття й сприймання молодших школярів функціонують і розвиваються у певному взаємозв'язку та єдності, оскільки відчуття стають тоншими, різноманітними, а сприймання – змістовнішим, відповідно у сукупності вони набувають рис цілеспрямованих психічних дій [1, с. 43-44]. Осмисленість сприймання на уроках математики виявляється при використанні учнями різних видів наочності – схем, графіків, моделей геометричних тіл тощо.

Так, у своїх дослідженнях В. Крутецький зазначає, що сприймання залежать від змісту об'єкта й суб'єктивних умов за яких воно

відбувається та безпосередньо впливає на спостереження учнів [2]. У такому разі спостереження школярів матимуть систематичний й тривалий характер, сприятимуть усвідомленню важливості математичних знань, прагненню навчитися правильно спостерігати.

Якість самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів на пряму залежить від пам'яті дітей, оскільки – це здатність особистості запам'ятовувати, зберігати й відтворювати образи сприймання і відчуття, думки й поняття, накопичувати так званий індивідуальний математичний досвід. Основними процесами пам'яті молодших школярів є запам'ятовування, збереження, відтворення й забування математичних понять.

Не можна говорити про розумове зростання учня молодшого шкільного віку, не охарактеризувавши специфіку розвитку його мислительних процесів, які на цьому віковому етапі зазнають значних змін. Мислення учня на даному віковому етапі стає більш доказовим. Оскільки доведення істинності математичних тверджень стають потребою та необхідним компонентом їх засвоєння. Так, характерними особливостями розвитку мислення учня молодшого шкільного віку є: зростання здатності абстрагувати ознаки від предметів і явищ, яким вони властиві; зміни у співвідношенні між конкретним і абстрактним мисленням [2].

Однак, прагнення до самостійності у поєднанні з обмеженими знаннями, незначним життєвим досвідом, нерідко призводить до формалізму й схематизму в мисленні, тобто до спроби міркувати готовими штампами, невміння враховувати різноманітні обставини. З чого випливає, що у школярів часто виникають труднощі при встановленні причинно-наслідкових зв'язків, але слід зазначити, що вони легше визначають причини подій, ніж логічні наслідки.

Варто розуміти також, що формування самостійної навчально-пізнавальної діяльності на уроках математики вагоме місце належить розвитку уяви, яка є важливим компонентом здібностей до продуктивної навчальної, творчої діяльності. Тому необхідно спрямувати увагу молодших школярів на реальні математичні завдання, аналіз реальних арифметичних, алгебраїчних та геометричних фактів, явищ, показуючи їх практичний, життєвий зміст, залучати до творчості в позаурочній діяльності тощо. У такому разі у школярів починають формуватися практичні почуття, які виявляються у захопленні математичною наукою, прагненні до неї, жадобі до її пізнання, радості від успіхів.

Дослідження і досвід педагогів, психологів та методистів показують, що самостійна навчально-пізнавальна діяльність на уроках математики тільки тоді дає позитивний ефект, коли враховуються рушійні сили особистості і в першу чергу мотиви. Мотиви учіння формуються на основі пізнавальних потреб, які є найпершими внутрішніми стимулами

будь-якої діяльності та пізнавальних інтересів [3, с. 99]. Найбільш дієвими мотивом учнів до оволодіння математикою є інтерес до предмету, яким вони керуються у своїй діяльності найчастіше. Тоді як пізнавальний інтерес до математики розуміють як вибірково спрямованість психічних процесів людини на математичні, алгебраїчні, арифметичні та геометричні об'єкти і явища з метою глибше їх пізнати. Основним дієвим засобом формування й розвитку стійкого пізнавального інтересу є створення у навчальному процесі проблемних ситуацій і розгортання на їх основі активної пошукової діяльності молодших школярів.

З вищесказаного випливає, що необхідною передумовою організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності на уроках математики є формування позитивної мотивації учіння – складного процесу, який включає розвиток стійких пізнавальних інтересів та потреб і передбачає використання різних прийомів у системі навчання і правильного стиля відносин між учителем й учнями.

Необхідною умовою правильної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів є чітка, конкретна постановка завдання. Приступаючи до самостійної роботи, учні повинні чітко розуміти її мету, усвідомити, чого вони мають досягти, виділити основу спрямованість. На наш погляд, усвідомленню учнем цілей вивчення математики сприяє чітка визначеність кола питань, які вивчаються, обсягу роботи на урок, системи уроків, які охоплюються темою. Усвідомлення й прийняття мети забезпечує включення школяра в навчальну ситуацію, створює готовність учня до засвоєння знань і бачення перспективи вивчення певної теми. Тож, для ефективної організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення математики класовод повинен уникати одноманітності й шаблонів, враховувати досвід та успіхи школярів у навчанні, вікові й індивідуальні особливості.

Ураховуючи аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з нашої проблеми та усе сказане вище, можна сформулювати такі загальні методичні вимоги до організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках математики:

– самостійна робота навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів повинна відповідати меті та завданням вивчення математики та передбачати поетапне просування від некомпетентності до компетентності, що зобов'язує вчителя проводити її на уроках у певній системі, постійно ускладнюючи завдання, послідовно й планомірно навчаючи учнів необхідних прийомів самостійної навчальної діяльності з урахуванням їх підготовленості та пізнавальних можливостей;

– типи та види самостійної навчально-пізнавальної діяльності повинні відповідати реальним навчальним можливостям учнів, рівням їх самостійності та специфіці навчального матеріалу, що вивчається;

– методична система організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів повинна відповідати психологічним (З. Калмикова) та дидактичним принципам розвиваючого навчання (Л. Занков);

– вибір організаційних форм самостійної навчально-пізнавальної діяльності на уроках математики (фронтальна, групова, індивідуальна) та їх гармонійне поєднання повинні здійснюватися з урахуванням цілей і завдань вивчення дисципліни, специфіки матеріалу (особливості навчального предмету, зміст матеріалу), що вивчається, особливостей класу в-цілому та окремих його учнів;

– організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів на уроці повинна органічно поєднуватися з виконанням домашніх завдань, які повинні пропонуватися учням диференційовано, та проведенням належної позакласної роботи з математики;

– найбільш дієвим фактором у розвитку самостійності й пізнавальної активності школярів є позакласна робота з математики, яка повинна стати логічним продовженням уроку й плануватися як важливий елемент цілісної системи організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Отже, самостійна робота – це багатовимірне, багатоякісне явище, яке має зовнішню форму прояву й внутрішній зміст, поєднання і склад яких залежить від рівня готовності учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність на уроках математики передбачає саморозвиток учня, реалізується у вигляді системи його самостійних пізнавальних дій та зумовлена рівнем розвитку його пізнавальних процесів.

Список використаних джерел:

1. Бондар О. М. Значення наочності у розвитку пізнавальної активності учнів / О. Бондар // Математика в школі. – 2001. – № 2. – С. 43-44.

2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. Крутецкий – М. : Просвещение, 1988. – 431 с.

3. Малихіна Л.І. Психолого-педагогічні передумови та методичні вимоги до організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності школярів / Л. Малихіна // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. зб. наук. робіт (Міжнародна програма «Евристика та дидактика точних наук»). – Вип. 16. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2001. – С. 88-99.

Каппе І.А.

викладач;

Овчарова І.А.

викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Проблеми професійного становлення особистості вчителя музичного мистецтва, його фахової підготовки залишаються актуальними в наш час у зв'язку з реформуванням системи освіти та підвищенням вимог до професійних якостей учителів. На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти потребує нових підходів до підготовки фахівців, які спроможні ефективно впливати засобами музичної культури не тільки на інтелектуальну, а й на емоційну сферу учнів, сприяти їх залученню до вивчення народної творчості, усвідомленню ролі національної культури, ефективно проводити виховну роботу, формувати в учнів високу моральність, працелюбність, викликати позитивні емоції в самому процесі навчання.

Проблеми формування та розвитку професійних якостей майбутнього вчителя музики досліджували Л. Арчажнікова, О. Апраксина, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, Г. Ципін. Аналіз стану інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показує необхідність її кардинального поліпшення, оскільки очевидна суперечність між складними професійними функціями вчителя та недостатньо розвинутою здатністю молодих фахівців до їх виконання у практичній діяльності.

Мета даного дослідження – визначення головних аспектів формування професійних особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Серед найважливіших напрямів розвитку студентів у системі фахових музичних дисциплін особливо значущими є підвищення загальної естетичної культури, художнього смаку, розширення музичного кругозору та ерудиції, формування вже в стінах вищого навчального закладу індивідуального стилю музично-педагогічної діяльності. Майбутні фахівці однаково майстерно повинні виконувати роль викладача та акомпаніатора, соліста-виконавця та лектора. Існує чимало характеристик професійних якостей особистості вчителя музичного мистецтва. Провідними вважаються: комунікативність, педагогічна інтуїція, емоційна стабільність, креативність, готовність до інноваційної діяльності. Аналіз практичної підготовки студентів свідчить, що значна кількість майбутніх учителів музики виявляє недостатній інтерес до художньо-педагогічного спілкування та комунікативних умінь. Розв'язання цієї проблеми потребує

розробки ефективної методики формування комунікативних умінь як важливого чинника успішності професійної діяльності вчителя. Комунікативні вміння визначають здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснення морально-етичного впливу на вихованців, збагачення на цій основі духовного потенціалу школярів.

Музична підготовка у вищих навчальних закладах педагогічної освіти передбачає систему теоретичних знань, виконавських умінь і навичок, інтерпретаційну діяльність. Майбутні вчителі музичного мистецтва отримують знання з фахових дисциплін, проте актуальною є проблема формування фахівця не лише з набором знань, а й комплексом професійних якостей, які є основою навчально-виховного процесу. Професійно важливі якості – це ті індивідуальні особливості студентів, що сприяють формуванню позитивного відношення до своєї професії, прагнення до особистісного росту та професійного вдосконалення. Важливе значення у здобуванні знань, умінь і навичок має наявність у студента сукупності творчих здібностей, дослідницьких умінь, нестандартного мислення, багатой уяви й інтуїції, самостійності думок і висновків, що дозволяє студенту визначити свою позицію з професійних питань. Правильно організована самостійна робота стимулює творчість, ініціативність, оригінальність розв'язання поставлених завдань, позитивно впливає на формування кращих особистісних рис – організованість, наполегливість, сумління. Це сприяє розвитку професійної культури майбутнього вчителя. Уміння постійно здобувати й поповнювати знання, удосконалювати професійні навички, побудувати стратегію самоосвіти на все подальше життя є необхідним у контексті сучасних вимог. Одне з головних завдань у процесі виховання майбутнього фахівця полягає в постійній підтримці зацікавленості музикою та роботою над удосконаленням інструментально-виконавських навичок.

Сучасний вчитель мистецтва повинен усвідомлювати себе носієм національних цінностей, але в той же час мати полікультурне мислення. Розвиток художньої культури студентів, розширення їх компетентності в різних видах мистецтва неможливе без здійснення завдань поліхудожнього виховання, де музичне виховання виступає як один із суттєвих його компонентів. Спостерігається недостатня узгодженість між загально-художньою та музично-фаховою підготовкою студентів, в результаті цього вони інколи не спроможні до проведення педагогічно доцільних аналогій між музикою та іншими видами мистецтва. Уміння розкрити сутність художнього образу, використати різні типи вербальних інтерпретацій, розширити художній образ музичного твору творами інших видів мистецтва є важливим під час педагогічної практики, де студенти розвивають уміння художньо виконувати твори дитячого репертуару, втілювати музичні враження через слово, рухи, малюнки. Здатність самостійно оцінювати естетичні якості творів

мистецтва, аргументовано пояснювати своє ставлення до них, грамотно інтерпретувати зміст художніх образів та яскраво виконувати музичні твори є необхідним умінням майбутнього вчителя музичного мистецтва для забезпечення ефективності професійної практичної діяльності.

Залучення студентів до безпосередньої практичної діяльності є засобом активізації інтересу до майбутнього фаху, перевірка ефективності всіх напрямів професійної підготовки: психолого-педагогічного, історико-теоретичного, методичного, інструментально-виконавського. Участь студентів у концертно-конкурсній діяльності сприяє реалізації креативного потенціалу, виховує виконавську надійність, тобто здатність безпомилково, точно та яскраво виконувати музичні твори, що є необхідним умінням у роботі з дитячою аудиторією.

Отже, музично-педагогічна діяльність – це різностороння творчість. Майбутньому вчителю музичного мистецтва необхідно постійно працювати над синтезом якостей та властивостей, які сприяють забезпеченню високого рівня професійної діяльності. Для успішного вирішення педагогічних завдань майбутній фахівець повинен сформулювати різнобічні вміння та навички, які мали б значення як для його власного розвитку, так і формування духовної культури підростаючого покоління.

Список використаних джерел:

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Мартянова Г. Взаємодія мистецтв у полі-художньому розвитку учнів / Мартянова Г. // Київ : Рідна школа, 2001. – № 5.
3. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.

Мішалова К.М.

аспірант,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕКРЕАЦІЙНЕ ОРІЄНТУВАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ОСВІТИ ТА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- загальний психологічний розвиток дитини (тут велике значення матиме схильність дитини до одного з типів характеру. Наприклад, сангвінік або холерик з радістю прийматиме участь у змаганнях і залишиться задоволений будь-яким результатом, а ось меланхоліки та

флегматики не схильні до активних дій, тому з острахом або ж навіть небажанням сприйматимуть подібні інновації);

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

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

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

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

У розробці завдань за програмним забезпеченням школи, слід звертати увагу на елемент роздумів та логічного мислення дітей. Важливо, щоб завдання були сформульовані саме за таким принципом, адже головна ідея гри – навчити мислити. Головна ідея гри в школі – навчити мислити на задану тематику. Якщо завдання будуть сформовані простим запитанням, відповідь на яке і є власне сформована – освітнього впливу можна не очікувати. Такий вплив буде можливий лише за рахунок запам'ятовування отриманої під час гри інформації, що може слугувати ще одним способом розвитку дитини.

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

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

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

Розглядаючи організаційні моменти в роботі зі школярами, важливо пам'ятати і про те, що саме ви хочете закласти у гру. Від цього і залежатиме її результат. Якщо ваша мета – пізнавальний аспект, достатнім буде поверхневе ознайомлення з матеріалом предмету, аби зацікавити учнів або просто донести до них інформацію. Якщо ж ви

бажаєте розвивати певні навички та розумові можливості, слід детальніше продумати та скомпонувати завдання гри.

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

Список використаних джерел:

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

Семенова О.В.

аспірант,

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

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

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

художньо-творчої підготовки, що зумовлено недосконалими змістом та методикою викладання дисципліни «Композиція».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Список використаних джерел:

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

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Заболоцький А.Ю.

директор центра дистанційного навчання,
Університет економіки і права «КРОК»

ПРОБЛЕМИ ВИБОРУ БЕЗКОШТОВНОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

При виборі Learning Management Systems (LMS) і Learning Content Management Systems (LCMS) мають різну мету. Головне завдання LMS – автоматизувати адміністративні аспекти навчання, а LCMS зосереджена на управлінні контентом.

Обидві системи, LMS і LCMS управляють змістом курсів і відстежують результати навчання. Обидва інструменти можуть управляти і відстежувати контент, аж до рівня навчальних об'єктів. Але LMS, в той же час, може управляти і відстежувати змішане навчання, складене з онлайн-контенту, заходів у навчальних класах, зустрічей у віртуальних навчальних класах і різних інших джерел. На противагу цьому, LCMS не може управляти змішаним навчанням, зате може управляти контентом на рівні грануляції нижче навчального об'єкта, що дозволяє організації більш просто здійснювати онлайн-контенту [1].

Проблема вибору системи управління навчальним процесом на початковому етапі вимагає обрати між безкоштовними та платними системами.

Безкоштовні (англ. *open-source software*) системи управління навчальним процесом можуть бути використані для навчального процесу, вони охороняються авторськими правами, але доступні деякі права: копіювати, використовувати і змінювати програмний код на свій розсуд у тому випадку якщо згодні: надавати код іншим, не змінювати і не видаляти початкові ліцензії та авторські права і використовувати таку ж ліцензію на всю похідну роботу [2].

На основі аналізу існуючих OpenSource систем LMS / LCMS були виділені наступні: ATutor, Claroline, LAMS, Moodle, OLAT, OpenACS, Sakai.

ATutor(<http://www.atutor.ca>) Ця програма легко встановлюється, не вимоглива до апаратного забезпечення та дає змогу змінювати дизайн.

Викладачі можуть швидко збирати, структурувати зміст навчального матеріалу для проведення занять on-line. Додаткові елементи додаються у головному інтерфейсі та можуть бути легко додані або видалені.

Claroline (<http://www.claroline.net/>) (Classroom Online) – платформа побудови сайтів дистанційного навчання, створена в інституті педагогіки і мультимедіа католицького університету в Лувене. Продукт безкоштовний і доступний. Вона може прийняти до 20 тисяч учнів. Надано багато функцій – створення уроків, проведення семінарів.

LAMS (<http://www.lamscommunity.org>). Специфікація IMS Learning Design була підготовлена в 2003 році. В її основу покладено результати роботи Відкритого університету Нідерландів (Open University of the Netherlands – OUNL) з мови освітнього моделювання «Educational Modelling Language» (EML), за допомогою якого описується «метамодель» розробки навчального процесу.

На основі даної специфікації була створена «Система управління послідовністю навчальних дій» Learning Activity Management System (LAMS). LAMS надає викладачам візуальні засоби для розробки структури навчального процесу, що дозволяють задавати послідовність видів навчальної діяльності.

OLAT (<http://www.olat.org>). Розробка системи почалася ще в 1999 році в University of Zurich, Switzerland, де вона є основною освітньою платформою електронного навчання.

Безумовно зручність та адаптивність цієї системи відмінні. Кожен студент автоматично отримує зведену відомість свого навчання. Єдиним недоліком є неповна русифікація.

Цікавою опцією є можливість студентам надати інформацію про помилки або недоліки у курсі.

OpenACS (<http://openacs.org>) (Open Architecture Community System) це система для розробки масштабованих, які переносяться освітніх ресурсів. Вона є основою для багатьох компаній і університетів, що займаються використанням технологій електронного навчання.

Sakai (<http://sakaiproject.org/>) являє собою онлайн систему організації навчального освітнього простору. Sakai є системою з повністю відкритим вихідним кодом, яка підтримується спільнотою розробників. У систему інтегрована підтримка стандартів та специфікацій IMS Common Cartridge, SCORM.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) (<http://moodle.org/>) Moodle – це середовище дистанційного навчання, призначене для створення якісних дистанційних курсів. Цей програмний продукт використовується більш ніж в 100 країнах світу університетами, школами, компаніями та незалежними викладачами. За своїми можливостями Moodle витримує порівняння з відомими комерційними системами управління навчальним процесом, в той же час вигідно

відрізняється від них тим, що поширюється у відкритих вихідних кодах – це дає можливість «заточити» її під особливості кожного освітнього проекту, доповнити новими сервісами [3].

Кожна з цих систем була встановлена на тестовому сервері та випробувана на зручність та можливість використання у вітчизняних ВНЗ.

Проаналізувавши можливості кожної системи результати подані у таблиці.

Звичайно найбільш знайомою та популярною є програма Moodle, але інші програми не поступаються їй у функціональності та зручності.

Тому зробити висновок що є кращим або гіршим дуже важко, адже для виконання завдань замовника можна використовувати різноманітні елементи та системи. На нашу думку крім Moodle у вітчизняних ВНЗ можливо використовувати всі розглянуті системи дистанційного навчання. Альтернативою може бути OLAT та ATutor.

Список використаних джерел:

1. <http://www.distancelearning.ru/db/el/B254358DE85FFE70C325723B0032F739/doc.html>
2. LMS Moodle www.moodle.org
3. The Evolution of the Learning Content Management System By Shelley R. Robbins April 2002.

Мусійовська О.Ф.

старший викладач,

Українська академія друкарства

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Поняття «іншомовна комунікативна компетенція» достатньо ґрунтовно досліджене у науково-педагогічній літературі і має багато трактувань. Вперше цей термін був застосований у роботах Д.Хаймза і визначав сукупність знань, що дає можливість окремій особі брати участь у функціонально-спрямованому спілкуванні в іншомовному середовищі [4]. Сучасні інтерпретації структури та сутності цього поняття сформульовано в роботах А. Андрієнко, Г. Архипової, Т. Вольфовської, Н. Гез, Н. Пруднікової, О. Тинкалюк, Ю. Федоренка. Більш конкретний стосунок до вивчення мови має поняття «лінгвістична компетенція», яке охоплює суто мовознавчі аспекти володіння

іноземною мовою: знання мовних знаків, одиниць, правил їх поєднання та нормативного ужитку. На думку С.Козак лінгвістична компетенція включає в себе: володіння певним обсягом лексики, знання граматики, розуміння та уміння використовувати семантичні зв'язки між елементами повідомлення, а також знання орфографії, орфоепії та фонетики [1]. А.І. Комарова вважає, що в результаті вивчення курсу фахової мови студент має накопичити запас найбільш уживаних іншомовних слів та виразів, які дадуть йому можливість адекватно і зрозуміло висловлювати свою думку у ситуаціях що імітують практику професійно-орієнтованого спілкування: при усному переказі чи письмовому реферуванні прочитаного тексту, під час дискусій та рольових ігор, при проведенні презентацій, виступів з доповідями і т.д. [2]. Це означає, що студент має оволодіти всіма сферами мовленнєвої діяльності: усним мовленням, аудіюванням, читанням та письмом, тобто набути іншомовних лінгвістичних компетенцій. Проте багато вчених, які займаються дослідженнями структури та змісту іншомовної комунікації (А. Андрієнко, Г. Архіпова, Н. Гез, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко), вважають, що вона не повинна обмежуватися тільки лінгвістичними компетенціями, а також має включати в себе дискурсивні, соціокультурні, прагматичні, стратегічні та інші види компетенцій. Це дасть можливість студентові не тільки оволодіти специфікою спілкування у професійній сфері, а й зрозуміти національно-культурні особливості іншої країни, невербальну репрезентацію і мовленнєвий етикет носіїв мови, та успішно адаптуватися до соціальних норм поведінки в іншомовному середовищі.

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

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

- лінгвістичні компетенції: лексичну, граматичну, семантичну, фонетичну, орфографічну та орфоепічну;
- соціокультурні компетенції: країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну;

– професійно-орієнтовані компетенції: професійно-комунікативну, дискурсивну, тематичну, вербально-когнітивну, вербально-комунікативну,

– навчально-орієнтовані компетенції: навчальну, предметну, стратегічну, компенсаторну, прагматичну, функціональну.

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

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

Лінгвістичні параметри текстової, відео та аудіоінформації:

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

– наявність термінологічної лексики;

– наявність професійного сленгу, абревіатур та скорочень.

Смислові параметри текстової, відео та аудіоінформації:

– фахова спрямованість текстового та аудіо матеріалу;

– актуальність тематики;

– зрозумілий виклад основних положень обраної теми;

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

– наявність інтерактивних елементів у тексті, відео чи аудіофайлі;

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

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

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

Таким чином результати експерименту показали, що комбіноване навчання доцільно застосовувати для організації самостійної та

індивідуальної роботи студентів в синхронному та асинхронному режимах і воно потребує постійного контролю та підтримки з боку викладача.

Список використаних джерел:

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

Попович Н.І., Мкртчян Х.Г.

студенти,

Миколаївський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВИТИ

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

Безпосередньо впровадження сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах різного рівня вивчали В. Безпалько, В. Бондар, Г. Бордовський, О. Гаврилюк, О. Долженко, М. Кларін, Н. Корсунська, І. Прокопенко, А. Слободянюк, Д. Чернилевський, Ф. Янушкевич та ін. Теоретичні й практичні аспекти сучасних технологій організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах

розглядались у низці дисертаційних досліджень різних років, зокрема в дослідженнях О. Гохберг, О. Євдокимова, А. Слободянюка та ін [2].

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

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

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

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

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

Перераховані тенденції визначають основні напрямки у розвитку нової освітньої системи. Принципова відмінність цієї нової системи від традиційної полягає в її технологічній базі. Технологічні елементи вкрай

нерозвинені в традиційній освіті, яка спирається в основному на навчання «обличчям до обличчя» і друковані матеріали. Нова освітня система орієнтована на реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Саме технологічний базис нових інформаційних технологій дозволяє реалізувати одне з головних переваг нової освітньої системи – навчання на відстані або, як його називають інакше, дистанційне навчання.

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

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

- вести безоціночним діалог з колегами;
- визначати ступінь взаємодоповнення і взаємозбагачення різних методичних концепцій за умови збереження їхньої самотності та самостійності;
- формулювати проблеми в категоріях цілей і рішень (без «переходу на особистості» [3]).

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

Список використаної літератури:

1. Дзюба Л.А. Професійна придатність і професійне становлення в процесі навчання у вищому навчальному закладі // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки: Збірник наукових праць. – № 4. – Луганськ, 2002. – С. 71-73.
2. Дзюба Л.А. Психологічні чинники культури впровадження сучасних освітніх технологій // Тенденції та сучасні психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищій школі: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції / Ред. колегія: Щедрова Г.П. – голова, Кіяшко О.О., Левченко О.О., Третяченко В.В. та ін. – Луганськ: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2002. – С. 101-102.
3. Лифенко А.В. Вирішення проблеми ментальної несумісності в процесі вивчення історико-методичних питань : Матеріали Всеросійської наукової конференції // Початкова освіта на порозі ХХІ століття (Проблеми і перспективи). – Тула, 2000.
4. Ісаєв Є.І. Теорія і практика психологічної освіти педагога // Психологічний журнал, № XI-XII, 2000.

Черевань О.Г.

викладач вищої категорії;

Коновалова М.О.

викладач вищої категорії,

Краматорська школа мистецтв № 3

МУЗИЧНА ГРАФІКА ЯК МЕТОД ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ШКОЛИ МИСТЕЦТВ ДО МЕДІА-ТВОРЧОСТІ

В початковій спеціалізованій мистецькій освіті набуває актуальності розробка методичних підходів до реалізації ідей інтеграційного, розвиваючого навчання з використанням ІТ-технологій. Новітні технічні засоби, комп'ютерні програми, графічні редактори дозволяють учням створювати власний медіа-продукт, тобто займатися медіа-творчістю. Медіа-творчість визначається науковцями, як педагогічний інструмент взаємодії з медіа-засобами на дієво-творчому рівні.

Метою даної статті є вивчення проблеми синтезу візуальних і музичних образів із застосуванням ІТ-технологій у процесі вивчення музичної літератури. Завданнями дослідження є: 1) стислий ретроспективний аналіз культурологічного аспекту проблеми; 2) аналіз психолого-педагогічних підходів до визначення основних понять: синестезія, візуальна музика, музична графіка; 3) з досвіду застосування

«музичної графіки», як методу залучення учнів шкіл естетичного виховання до медіа-творчості.

Аналіз попередніх досліджень. 1. До витоків синтезу звукового і візуального мистецтва звертається В. Демещенко, у статті «Від «музики кольору» до абстрактного кіно» (2010) вивчає погляди щодо синтезу мистецтв Аристотеля, Піфагора, І. Ньютона, Л. Кастеля та ін. мислителів минулого. В. Демещенко зазначає, що в кінці XIX – у першій половині XX ст. втіленням синтезу звукового та візуального мистецтва займалися також видатні композитори, художники, кінематографісти. Наведемо деякі приклади. Так, О. Скрябін створив симфонічну поему «Прометей» (1910), у партитурі якої була частина «Luce» – «партія кольорового світла». Це явище отримало назву візуально-слухової синестезії, або «кольорового» слуху (такою здатністю володів композитор М. Римський-Корсаков). Прикладами синтезу музики та образотворчого мистецтва є роботи художників-абстракціоністів: В. Кандинський створював полотна беручи за основу ритми і форми музики. Художники-футуристи намагалися досягти в картинах звукових асоціацій, Л. Руссоло писав картини надихаючись творчістю І. Стравинського, К. Чюрльоніс створював «живописні сонати», Л. Сюрваж займався проблемою синтезу кольору і ритму, сконструював «кольоровий орган», працював у напрямку з'єднання живопису та кіно. На початку XX ст., німецькі кіно-авангардисти В. Еггелінг, В. Руттман, Г. Ріхтер, О. Фішенгер знімали фільми, в яких абстрактні геометричні форми, лінії, кольорові плями, чорно-білі графічні зображення були візуалізацією музичних творів [2, с. 223-232].

2. В сучасних психолого-педагогічних дослідженнях існують різні підходи щодо вивчення синестезії. Так, Б. Галеєв, І. Ванечкіна, О. Зиль, С. Камишнікова, І. Трофімова та ін. вивчають розвиток здібності дітей до синестезії. На думку Б. Галеєва синестезія є здібністю співвідносити образи різних модальностей сприйняття (слухової, зорової, дотикової та ін.) і створювати ціннісні художні асоціації – «базові елементи» нових художніх об'єктів [1, с. 36-43]. Г. Расніков, М. Карасьова, Н. Коляденко, В. Богданова досліджують психологію, психотехніку і методику виховання даного феномену. Психологічний словник тлумачить поняття «синестезія» у перекладі з грецької «synaisthesis» як спільне почуття, одночасне відчуття [3].

А. Смирнов приводить кілька тлумачень поняття «візуальна музика»: синтез двох мистецтв; самостійне мистецтво, засноване на тих же психологічних феноменах, що і музика; мультимедійний жанр, заснований на візуальних втіленнях музики; чиста гра форм поза будь-якими смисловими завданнями і смисловими асоціаціями; використання абстрактних візуальних образів на основі музичної моделі [4, с. 105-111].

Головним методом розвитку і діагностики синестезії вчені вважають «музичну графіку» – візуальне відображення музичного образу засобами образотворчого мистецтва. Це поняття започатковане австрійцем О. Райнером, він підкреслює цінність «музичної графіки» як художньо-педагогічного методу.

І. Трофімова досліджує «музичну графіку» як прояв синестезії, доводить, що в її основу покладено дидактичний принцип наочності, пов'язаний із зоровою формою сприйняття і розглядає процес візуалізації музики, як ефективний метод в системі спеціалізованого музичного і загально-естетичного виховання. Таким чином, дослідження І. Трофімової підтверджують ефективність «музичної графіки» як методу інтегративного та поліхудожнього виховання [5, с. 113-119]. Слід зазначити, що комп'ютерні засоби мають необмежені можливості щодо застосування «музичної графіки» у навчально-виховному процесі.

3. Звіт про досвід застосування «музичної графіки», як методу залучення учнів до медіа-творчості. Перший етап – вибір матеріалу для творчості. Зупинилися на творах, побудованих на принципі повторності у будь-яких її проявах (остінато, імітація, секвенція тощо). Фрагменти такого типу знайшли в опері М. Леонтовича «На русалчин Великдень». Другий етап – ретельний аналіз обраних оперних номерів і визначення мети використання повторності. Третій етап – створення музично-графічної партитури шляхом застосування мультимедійних можливостей ІТ-технологій, точніше, засобами мультиплікації. 1) Хор русалок «Гей, вставайте, темні сили». Повторність необхідна композитору для створення сцени чаклування. Хор складається з трьох остінатних ліній: внизу – лінія корявих «гілок» (низькі струнні); вгорі – грізний вигук русалок, повторюваний багато разів (жіночий хор); в середині – остінатна тема нерухомих «хвиль» та невпинно зростаючих «очеретів» (мідні та дерев'яні духові) (рис. 1).



Рис. 1. Хор русалок. Фрагмент музично-графічної партитури

2) Хор лісових страхіть. Повторність необхідна композитору для створення ілюзії, що лісові страхіття множаться й поступово заповнюють собою весь простір. Хор складається з двох «ярусів». Верхній ярус музичної тканини (чоловічий хор) – це «духи лісу», «лісовики» (чорні силуети та кольорові дерева), які повторюють короткий одноманітний мотив у вигляді канонічної імітації. Нижній ярус (оркестр) – це «духи води», що «виринають» з остінатної лінії «очеретів» і «хвиль». «Водяники» й «очерети», змінюють свої розміри, в залежності від динаміки та потужності звучання оркестру (рис. 2).



**Рис. 2. Хор лісових страхіть.
Музично-графічна партитура у стислому вигляді**

3) Оркестровий вступ і Монолог Козака. Повторність необхідна композитору, щоб передати зачарований стан Козака, який потрапив на чарівні русалчині луки. «Дійові особи» цієї музично-графічної партитури – різнокольорові мелодичні лінії: фіолетова – голос Козака, жовта – місяць, блакитна – дніпровські хвилі, малинова – віддзеркалення у воді, зелена – русалчині луки, якими йде Козак; рожеві квіти – барвисті гармонії. Всі голоси «народжуються» з малиново-блакитної остінатної лінії, поступово відходять від неї і далі розвиваються самостійно (рис. 3).



**Рис. 3. Вступ і Монолог Козака.
Фрагмент музично-графічної партитури**

З'ясування історичного аспекту проблеми синестезії у мистецтві, психолого-педагогічній науці, методиці застосування у навчанні дітей мистецтвом, а також власний досвід керівництва виконанням аудіовізуальних творчих завдань на уроках музичної літератури переконують в необхідності подальшого застосування ІТ-технологій з метою активізації явища синестезії у виховному процесі шкіл мистецтв.

Список використаних джерел:

1. Галеев Б. М. Синестезия и музыкальное пространство / Б. М. Галеев // Музыка – культура – человек: сборник. – Свердловск: УрГУ, 1991. – Вып. 2. – С. 36-43.
2. Демещенко В. В. Від «музики кольору» до абстрактного кіно / В. В. Демещенко / Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: [зб. наук. праць; вип. XXV]. – К.: Міленіум, 2010. – 355 с.
3. Синестезия: Психологический словарь // Мир Психологии. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=890>
4. Смирнов А. Визуальная музыка // Антология российского видеоарт / А. Смирнов [сост. и общ. ред. А. Исаев] – 2-е изд. – М.: центр «МедиаАртЛаб», Рос. Ин-т культурологи, 2002. – 208 с.
5. Трофимова И. А. Музыкальная графика как проявление синестезии // Проблемы комплексного изучения художественного творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1980. – С. 113-119. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://synesthesia.prometheus.kai.ru/mysgrTrof_r.htm

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

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 26.04.2016. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 6,51. Тираж 100. Замовлення № 0416-247.
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.