

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«ПЕДАГОГІКА
В СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ»**
(8-9 вересня 2017 року)

Одеса
2017

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43
П 24

Педагогіка в системі гуманітарного знання. Матеріали
П 24 III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса,
8-9 вересня 2017 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. –
128 с.
ISBN 978-966-916-347-9

У збірнику представлені матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка в системі гуманітарного знання». Розглядаються загальні питання педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання, теорії і методики професійної освіти.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться педагогічною наукою, а також для широкого кола читачів

УДК 37.01(063)
ББК 74.0я43

ISBN 978-966-916-347-9

© Колектив авторів, 2017
© Видавничий дім «Гельветика», 2017

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гулей О.В. ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО СЛОБОЖАНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	6
Замкова Л.В. РЕФОРМА ОСВІТИ В РІЗНИХ РЕГІОНАХ ІСПАНІЇ.....	10
Никифоров А.М. НАУКОВА СПАДЩИНА НИКАНОРА ОНАЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	13
Панченко В.В. ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	16
Таможська І.В. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	18
Тичина І.В. ВПРОВАДЖЕННЯ ЛАБОРАТОРНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ВІЙСЬКОВІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ У 1920-Х РОКАХ.....	21
Штань О.О. ОХТИРСЬКИЙ СВЯТО-ТРОЇЦЬКИЙ ЧОЛОВІЧИЙ МОНАСТІР ЯК ОСЕРЕДОК ДИТЯЧОГО ВИХОВАННЯ У 1920-1930 РР.	24

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бадікова Н.О. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНИХ ЯВИЩ ЗЧЕПЛЕННЯ ТА ЗВ'ЯЗУВАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	28
Боса В. П. СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДІ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЛАСНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	32
Давидова С.В. РОЛЬ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ.....	36
Куцаєва Т.О. ІДЕЇ ПРОЕКТУ «ЖИВА КНИГА» ДЛЯ МУЗЕЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНІХ ПРОЕКТІВ.....	40
Смутченко О.С. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	44

Стефіна Н.В.ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ
«ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ 46**КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА****Фінгерман О.**

ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ АУТИЧНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..... 51

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**Добровольська А.М.**РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО ДІАЛОГУ
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ..... 55**Долгопол О.О.**ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ
У ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЛІКАРІВ..... 59**Іконнікова М.В.**

ВПЛИВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПІДГОТОВКУ ФІЛОЛОГІВ 62

Комочкова О.О.КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 66**Кошелева Н.Г.**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ
В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ 68**Лебідь О.В.**ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ
СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «СТРАТЕГІЯ» 72**Літвінова-Головань О.П.**СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН 75**Луцак І.В.**ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 79**Нікула Н.В.**ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 82**Прохоров О.А.**ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД 85**Тонконог Н.І.**ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ІСОПД
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ 88

Фоменко Т.М. ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ	92
--	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Коваль М.С. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ РОЗГЛЯД ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ.....	95
Кордонська А.В., Асмоловська Т.В., Галушак Л.Б. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ РОБОТИ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ	98
Пахуча М.Є. ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	102
Чжоу Ц. НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МУЗИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	106
Шлєіна Л.І. УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	110
Язиков О.І. МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ К. ЛЕВІНА	114

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Волк Н.В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА.....	117
Осова О.О. ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	121
Петрина Ю.О. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБ-КВЕСТ»	124

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гулей О.В.

старший викладач,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С.Макаренка

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЕ МИСТЕЦТВО СЛОБОЖАНЩИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ В СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Одним з основних завдань загальноосвітньої та вищої школи є формування національної самосвідомості дітей і молоді на основі вивчення народного мистецтва. У національній культурі важливу роль відіграє декоративно-прикладне мистецтво, яке художньо-естетично формує матеріальне середовище, створене людиною. Підвищення якості теоретичних знань та практичних навичок, поглиблення національної самосвідомості студентів факультету мистецтв, засвоєння культурно-історичної інформації, пізнання динаміки розвитку духовних цінностей доцільно здійснювати на основі знайомства майбутніх учителів образотворчого мистецтва з народними традиціями, обрядами, символікою та технікою створення виробів декоративно-прикладного мистецтва рідного краю, зокрема, провідними видами народної творчості Слобожанщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Професійне становлення майбутнього вчителя відбувається у природному взаємозв'язку з особистим розвитком. Зрілість учителя як творчої особистості виступає невіддільною складовою розвитку його професіоналізму та зумовлює необхідність набуття нетипових для традиційної освіти вмій: розкривати учням своє особистісне бачення мистецького твору, активізувати їхні процеси переживання, «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби, здійснювати діалогове спілкування, імпровізувати. Педагогічний потенціал народного декоративно-прикладного мистецтва для розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва є предметом дослідження сучасних науковців, як-от: І. Андросчук [1], Є. Антонович [2], Г. Ахметшина [3], І. Білевич [4], Л. Гарбузенко [5], О. Гевко [6; 7], В. Гриньова [8], М. Гринюк [9], О. Дем'янчук [10] та інших.

Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – складний процес, який має на меті виховати творчу особистість, формувати в неї загальнолюдські цінності, патріотичну самосвідомість, повагу до

традиційного народного мистецтва, вміння зберегти, примножити та передати досвід минулого підростаючому поколінню.

Для національно-патріотичного виховання студентської молоді засобами декоративно-прикладного мистецтва Слобожанщини означеного періоду зміст навчально-виховного процесу повинен бути спрямований на забезпечення: систематичного впливу засобів традиційного народного мистецтва на формування свідомості студента; постійного інтересу студентів до вивчення народного мистецтва; послідовності та наступності навчально-виховної роботи, залучення студентів до дослідницької роботи, проведення роботи з обдарованою молоддю в позааудиторний час; сприяння самореалізації творчого потенціалу студентів у межах діяльності секцій декоративно-прикладного мистецтва.

Вивчення видів традиційного народного мистецтва в його історичному розвитку є необхідною умовою свідомого й творчого підходу майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до культурної спадщини свого народу, а також усвідомлення значення традиційного народного мистецтва в духовному та матеріальному житті суспільства.

Вивчення провідних видів народного мистецтва Слобожанщини в історичній ретроспективі спрямоване на набуття естетичного досвіду та ціннісних загальнолюдських орієнтацій, виховання художнього смаку, активізації творчої діяльності і сприяти самореалізації студента в практичній діяльності. Забезпеченню цього важливого процесу засобами декоративно-прикладного мистецтва досліджуваного регіону підпорядковані такі складові навчально-виховного процесу вищої школи: розробка методичних рекомендацій, посібників, підручників; факультативи; робота секції декоративно-прикладного мистецтва; індивідуальні заняття; науково-практичні студентські та викладацькі конференції; участь студентської молоді у художніх виставках різних рівнів.

Для розвитку творчого потенціалу студента необхідне постійне перебування його під впливом матеріально-духовної культури. Для вдосконалення навчально-творчого процесу засобами декоративно-прикладного мистецтва важливо враховувати такі чинники:

- знайомство студентів із різними видами народного мистецтва;
- розширення знань про звичаї, традиції, обряди, символіку, історію народного мистецтва;
- оволодіння техніками та технічними прийомами різних видів народної творчості;
- вміння самостійно виготовляти вироби декоративно-прикладного мистецтва;
- застосування студентами теоретичних знань в педагогічній практиці;

- самовдосконалення та самореалізації в художній практичній діяльності;

- формування активної позиції в культурно-мистецькому житті свого регіону;

- формування любові до обраної професії.

- У наш час функціональність тієї чи іншої речі, зробленої руками народного майстра, вже не є головною. Цінуються, насамперед, її естетичні якості. А тому, ознайомившись із декоративно-ужитковим мистецтвом на лекціях, практичних заняттях, уроках, в гуртках, студіях, позашкільних заходах, сучасна молодь має змогу побачити, скільки потрібно майстерності, вмінь, знань та любові, щоб присвятити свою творчу працю відтворенню та відновленню традиційного народного мистецтва. Відтак, навчально-виховний процес у художньо-педагогічних вищих навчальних закладах спрямовано на формування у студентської молоді:

- наукових знань;

- національної самосвідомості;

- загальнолюдських моральних цінностей і високої педагогічної культури;

- шанобливого ставлення до історичного минулого українського народу, його мови та духовних цінностей своєї держави;

- усвідомлення значення збереження та примноження духовних і мистецьких цінностей свого рідного краю;

- взаєморозуміння та поваги до інших націй і народів [1].

Таким чином, традиційне декоративно-прикладне мистецтво Слобожанщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття сприятиме активізації формування національно-патріотичних поглядів і переконань студентської молоді, вихованню загальнолюдських цінностей, вдосконаленню умінь та навичок художньо-творчої діяльності, збереженню художньо-історичних декоративних зразків та створенню нових виробів, спонукатиме студентів до практичної участі у розвитку традиційного мистецтва рідного краю, сприятиме вихованню відповідальності за збереження та примноження культурних і духовних цінностей свого народу.

Список використаних джерел:

1. Андрощук І. Специфіка організації навчальної діяльності студентів під час вивчення дисципліни «Декоративно-прикладне мистецтво» / І. Андрощук // Молодь і ринок. – 2011. – № 5. – С. 85-88.

2. Антонович Є. А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антонович Євген Антонович ; Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 1997. – 156 с.

3. Ахметшина Г. П. Педагогічний потенціал народного прикладного мистецтва в розвитку здібності до творчої самореалізації студентів вишу / Г. Р. Ахметшина // Сучасні проблеми науки та освіти. – 2013. – № 1. – С. 20-24.

4. Білевич І. Виховна робота зі студентами в процесі вивчення народних промислів / І. Білевич // Трудова підготовка. – 1998. – № 1-4. – С. 46.

5. Гарбузенко Л. В. Декоративно-ужиткове мистецтво як засіб професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва / Л. В. Гарбузенко // Всеукраїнська наук.-практ. конф. : «Декоративно-прикладне мистецтво в національній системі художньо-педагогічної освіти : досвід і перспективи» : зб. матеріалів. – Одеса, 2010. – С. 16-17.

6. Гевко О. І. Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на формування національно-патріотичних рис студентської молоді / О. І. Гевко // Наука і сучасність : зб. наук. праць. – 1999. – Т. 26. – С. 14-19.

7. Гевко О. І. Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Гевко Оксана Іванівна; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 21 с.

8. Гриньова В. Роль народних художніх ремесел у національному вихованні особистості / В. Гриньова // Молодь і ринок. – 2006. – № 6 (21). – С. 19-23.

9. Гринюк М. Народні промисли і професійне мистецтво в контексті вищої регіональної художньої школи / М. Гринюк // Вісник Львівської академії мистецтв. – Львів, 2002. – Вип. 13. – С. 268-275.

10. Дем'янчук О. Н. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської і студентської молоді в умовах національного відродження : монографія / О. Н. Дем'янчук, Г. І. Кутузова, В. С. Петрович. – Луцьк : Вежа, 2001. – 128 с.

Замкова Л.В.

аспірант,

Київський національний лінгвістичний університет

РЕФОРМА ОСВІТИ В РІЗНИХ РЕГІОНАХ ІСПАНІЇ

Реформа освіти в Іспанії є однією з найбільш актуальних завдань, що стоять перед країною. Це динамічний процес, який охоплює всю Іспанію в останні десятиліття. Але саме в автономних областях найбільш наочно дають про себе знати все ті перепони, які виникають на цьому тернистому шляху. Однією з таких автономних областей є Галісія. Галісія, одна з 17 автономій Іспанії, – знаходиться на крайньому північному заході Піренейського півострова, омивається водами Атлантичного океану. Тут знаходиться Фіністерр, або Край Землі, як називали його римляни. Галісія одвічно була окраїною, яка була забута центральною владою. Про неї згадували лише тоді, коли на території виникали проблеми, слабкі спроби їх виправити. Протягом багатьох століть в Галісії існувала двомовність. В середні віки престиж галісійської мови був досить високий. На ньому складали поетичні твори при дворі іспанських королів. Однак політика іспанських королів, спрямована на створення сильної феодальної держави, сприяла скороченню функцій галісійської мови.

У період між правлінням Енріке де Трастамара, сином Альфонса XI, і Франсіско Франко, чітко простежується тенденція заборонити і знищити самостійну галісійську мову. Відродження галісійської літературної мови, а також відновлення історичної та культурної спадщини пов'язують з кінцем XIX ст. У той же час в цей період відбувається більш широке використання мови в усному спілкуванні. На сільській території створюються організації, що борються за розвиток галісійської мови. Рушійною силою цих об'єднань була інтелігенція. Соціально-політична ситуація в Іспанії кінця XIX ст. перешкоджувала розвитку даного процесу, тільки на початку XX ст. почалась стагнація галісійської економіки.

Галісія не змогла змінити свій статус аграрного придатка Іспанії. Саме це призводить до різкого відтоку населення, сильні еміграційні потоки спустошують територію. У XX ст. в період існування II Республіки, Галісія набуває право на створення автономії в рамках іспанської держави. Це повинно було також стати поштовхом для зміцнення престижу галісійської мови. Плебісцит з питання створення автономії пройшов 28 червня 1936 р. Однак у зв'язку з початком Громадянської війни рішення народу про створення автономії в життя так і не втілювалося: Галісія з самого початку війни виявилася в руках націоналістів. Після встановлення диктатури генерала Франко Галісія

лишається всіх автономних прав, а на офіційне використання галісійської мови накладається вето.

У другій половині ХХ ст. світ стає іншим. В останні роки свого правління Франко чітко це розуміє. Світова економіка вступає в епоху глобалізації, а це означає, що жодна країна в світі вже не може бути виключеною зі світового товарообміну. Режим Франко прекрасно усвідомлює, що йому необхідно налагодити діалог з Європою, щоб зблизити Іспанію і Європу. Для цього Франко доводиться відступити від колишнього курсу і він йде на поступки. Франсиско Франко ініціює певний процес повороту від політики жорсткого централізму до якоїсь лібералізації відносин з провінціями. Процес реформи освіти в Галісії викликав багато проблем. Можна виділити дві групи проблем: з одного боку, перед Галісією стоять завдання загальнонаціональної реформи освіти, з іншого – суто регіональні. До загальних завдань потрібно віднести наступні:

- розширення мережі шкіл і забезпечення учнів місцями в системі дошкільної та середньої освіти;
- децентралізація освіти;
- зміна і модернізація структури освітніх циклів.

Серед регіональних завдань пріоритетними виступали наступні: переробка навчальних планів і програм з тим, щоб включити до них в повній мірі новий предмет – галісійську мову; забезпечення вивчення галісійської мови не просто на рівні кастильської мови, що сприяло формуванню мовних компетенцій. Перші спроби реформування були зроблені ще при Франко. Була відкрита мережа нових численних шкіл. Але представникам влади не вистачило коштів для остаточного вирішення проблем. За даними Міністерства освіти і науки Іспанії, кількість учнів першого ступеня (початкової школи) з 1960 по 1970 рр. зросла лише в 1,16 рази, 1975 року – в 1,6. Набагато вище показники зростання учнів другого ступеня (середня школа). Їх кількість до 1970 р. проти 1960 р. більш ніж потроїлася .

Диктатор Франко підписав декрет № 1433 від 30 травня про включення в програму дошкільної та загальної середньої освіти такого предмету, як мова корінного населення. Навіть назва – «мова корінного населення – *lenguas nativas*» – носить зневажливий характер. Проте факт залишається фактом: з'являється закон про вивчення національних мов. У статті першій говориться, що освітні центри мають право включити в свій навчальний план 1975/1976 навчального року новий предмет – мова корінного населення. Закон дозволяє учням вивчати цю мову на добровільній основі. Стаття друга декрету визнає факт відсутності кваліфікованих педагогів, які могли б викладати даний предмет. У зв'язку з цим Міністерство освіти і науки пропонує організувати курси з підготовки відповідних викладачів.

31 жовтня 1975 року вже за підписом принца Іспанії Хуана Карлоса де Бурбон в світ виходить ще один декрет № 2929, в якому йдеться про те, що регіональні мови є культурною спадщиною іспанської нації. Всі вони визнаються національними мовами. В декреті вказується, що знання та використання мов користується повагою і захистом з боку держави, організацій і органів публічного права. Якщо ми порівняємо дане визначення до статті Конституції 1978 року, то побачимо їх практично повну ідентичність.

В статті конституції вказується, що багатство різних лінгвістичних особливостей в Іспанії є культурною спадщиною і користується особливою повагою і захистом. Іспанська Конституція 1978 р. визначає основні положення законодавства в сфері освіти. Тут можна виділити три аспекти: визнання права на освіту як основа надійого права, яке має гарантуватися державою, інші основоположні права, пов'язані з утворенням і поділом повноважень у сфері освіти між центральною адміністрацією і автономними спільнотами. Ст. 3 пункт 2 визнає, що інші мови (крім кастильської), якими говорять в Іспанії, також є офіційними в Регіональних автономних об'єднаннях відповідно до їх статутам. Таким чином, основний закон визнає галісійську мову офіційною, як власну мову Галісії, і одночасно визнає, що в Галісії співіснують дві офіційні мови: кастильська і галісійська. Домінує розвиток і викладання галісійської мови. Одночасно з прийняттям політичних рішень, підтверджується законне використання галісійської мови на всіх рівнях влади, що викликає необхідність в розробці мовного стандарту. Інститут галісійської мови, створений в 1971 р., і Королівська Академія галісійської мови в 1982 р випускають у світ «Норми орфографії та морфології галісійської мови». Документ отримує офіційний характер після опублікування Закону про нормалізацію галісійської мови від 1983 р. Таким чином, реальні зміни починаються в країні лише після смерті диктатора Франко.

Після встановлення демократичного режиму перша спроба реформування системи освіти не тільки Галісії, але і всієї Іспанії, була зроблена в 1977 р. Це так звані угоди Монклоа. Ці угоди були підписані усіма демократичними силами, які брали участь в розробці Конституції, прийнятої роком пізніше. Угоди Монклоа були спрямовані, перш за все, на перетворення таких сфер, як охорона здоров'я та освіта. Реформа освіти була необхідна як повітря. Але труднощі з фінансуванням не дозволили здійснити підписані домовленості. Якщо на останніх етапах франкізму, тобто в 1975 р., викладання галісійської мови в школах, а також викладання галісійською мовою, здійснювалося лише за наявності доброї волі учнів, то Королівський декрет № 1981 від 20 липня 1979 р. вводить галісійську мову в навчальні програми та плани на обов'язковій основі, вважалось необхідним користуватися «Нормами орфографії і

морфології галісійської мови», випущеними Королівською академією галісійської мови в 1970 р.

Список використаних джерел:

1. Планас Х., Х. Рифа, Ж. Сала. Управление образованием в Испании в переходный период // Белая книга российского образования. – Ч. 2 – М.: МЭСИ, 2000. – С. 18–32.
2. Decreto de 30 de mayo de 1975, № 1433. – Madrid: Boletín Oficial del Estado de 1 de julio de 1975. № 156. – P. 14249–14250.
1. 3. Decreto de 31 octubre de 1975, № 2929. – Madrid: Boletín Oficial del Estado de 15 de noviembre de 1975. № 274. – 23877 р.
3. Испания. Конституция и законодательные акты. – М.: Прогресс, 1982. – С. 30–38.
4. Ley orgánica de Estatuto de Autonomía para Galicia de 6 de abril de 1981. № 1. – Madrid: Boletín Oficial del Estado de 28 de abril de 1981. № 101. – P. 8997–9003.

Никифоров А.М.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

НАУКОВА СПАДЩИНА НИКАНОРА ОНАЦЬКОГО В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Розвиток сучасної освіти неможливий без осмислення історичного досвіду, без вивчення поглядів та просвітніх ідей педагогів-попередників, кращі з яких покликані розширити й доповнити зміст сучасної науки. Одним із видатних педагогів-просвітників Слобожанщини, який залишив вагомий науковий доробок, є Никанор Харитонович Онацький (1874-1937 рр.). Сучасні науковці С. Побожій, Ю. Ступак, Л. Сапухіна, Л. Федевич, Н. Ханко, Г. Яловий аналізують окремі аспекти культурно-просвітницької діяльності та красноріччя розвідок Н. Онацького. Проте, тема впровадження наукових розвідок Никанора Онацького у вдосконалення національної освіти до цього часу не знайшла гідної уваги науковців. Саме тому актуальним є ґрунтовний аналіз наукових етнографічних праць Н. Онацького з метою визначення перспектив їх використання в сучасній теорії й практиці мистецької освіти.

Варто зауважити, що на кінець 20-х – початок 30-х років ХХ століття Никанор Харитонович опублікував багато наукових розвідок історичного, краєзнавчого, мистецтвознавчого напрямку. Цей доробок став результатом пошукової роботи митця, дослідження етнографічних матеріалів, знайдених самим науковцем в експедиціях по Слобожанщині. Вчений класифікував і описав етнографічний матеріал за видами мистецтва: «Українські вишивки», «Українські килими», «Старе українське скло», «Межигірські фаянсові вироби». Вищезначені публікації датовані 1922 роком. Науковець Л. Федевич в статті «Килими України» (2001) наголошує, що саме Н. Онацький перший вказав на унікальність та цінність колекції сумських килимів у своїх публікаціях 20-х років ХХ століття, яку він датував кінцем XVII – початком XIX століття [4, с. 129].

Низка наукових праць Н. Онацького 1931 року – «Старовинні кахлі Сумщини», «Українська порцеляна», «Межигірський фаянс» є унікальними розвідками про становлення та побутування керамічного ремесла на Слобожанщині. Зокрема, про розвиток виробництва кахлів у регіоні розповідає праця «Старовинні кахлі Сумщини», де автор визначив і орнаменти кахлів, і описав обладнання випалювальних печей, і подав генезис кахельних малюнків. Розвідка «Українська порцеляна» висвітлює роботу фабрики в селі Волокитине на Глухівщині (нині Путивльський район) власника А. Міклашевського. У цих дослідженнях Н. Онацький описав порцеляну й інших фабрик, зокрема, містечок Корець та Городниці на Волині. У розвідці «Межигірський фаянс» знаходимо і роки роботи фабрики, і прізвища власників, майстрів та художників, крім цього, автором подані зразки їхніх виробів. Л. Федевич у своїх публікаціях вказує на важливість розвідок Н. Онацького для подальших наукових досліджень, а також, називає його першим популяризатором фарфору А. Міклашевського [3, с. 120].

На основі власних досліджень та вивчення музейних колекцій Н. Онацький пише розвідку «Українське гутницьке скло» (1931) про особливості скляного виробництва на Слобідських землях. У своїх наукових працях, відзначають дослідники, просвітник перш за все переймався питанням підвищення культурного й освітнього рівня народу, для чого вважав необхідним вивчати свій рідний край. Цій же меті підпорядковані етнографічні розвідки педагога: «Знахідка старовинних кахлів на Харківщині» (1926), «Знахідка старовинних кахель у Краснополлі» (1927).

Відділ рукописних фондів інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського АН України зберігає рукопис Н. Онацького «Відомості про Сумський музей». За даними, які наводить автор в рукописі, дізнаємося, що з 10279 музейних предметів 3333, або майже третина, мали історичний характер: археологічні та

історичні речі (2170), старовинна зброя (58), матеріали з історії цукроваріння (373) тощо [1]. Науковець Л. Сапухіна в роботі «З історії Сумського краєзнавчого музею» зазначає, що предмети таких груп як «Килими, вишиванки, тканини» (тут були старшинські килими, козацькі пояси, одяг), «Художні меблі», «Художнє скло» (серед останнього було чимало гутного), «Порцеляна, фаянс, посуд» та інших можуть вважатись експонатами як для художнього, так і для краєзнавчого напрямків, тож відсоток експонатів історико-краєзнавчого характеру був доволі значним [2, с. 13].

Аналіз наукового доробку митця дає нам підстави зробити висновки, про те, що вказані наукові праці Никанора Харитоновича Онацького можуть стати підґрунтям лекційних курсів, які розкривають зміст навчальних мистецьких дисциплін тісно пов'язаних з мистецтвознавством, краєзнавством, етнографією. На нашу думку, краєзнавчі розвідки Н. Онацького є вагомим здобутком української культури, а їх елементи мають вагомі підстави для використання у вдосконаленні вітчизняної художньої освіти. Праці Никанора Харитоновича Онацького свідчать не тільки про актуальність та історичну значущість доробку митця, а й переконують у необхідності використання його досвіду, як в теорії мистецької педагогіки, так і застосування на практиці навчання образотворчого мистецтва, як в загальноосвітніх сучасних закладах України, так і в професійних художніх.

Список використаних джерел:

1. Онацький Н. Х. Відомості про Сумський музей [Рукопис] : 1927 р. // Відділ рукописних фондів інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського АН України. – Ф, 13-5, од. зб. 359, Арк. 2-5.
2. Сапухіна Л. П. З історії Сумського обласного краєзнавчого музею // Суми, 2005. – 170 с.
3. Федевич Л. К. Волокитинська порцелянова мануфактура як садибне виробництво // Суми, 2001. – С. 120-124.
4. Федевич Л. К. Килими України // Суми, 2001. – С. 129-133.

Панченко В.В.

викладач,

Комунальний заклад

«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Контроль засвоєння навчальної інформації – одна з найважливіших дидактичних проблем, оскільки без науково обґрунтованого, ретельно спланованого організованого контролю за процесом і результатом навчальної діяльності неможливе педагогічне керівництво та управління формуванням особистості. Разом із констатацією й оцінкою якості, контроль забезпечує цілеспрямовану реалізацію навчально-виховної функції, тобто в процесі реалізації контролю студенти продовжують навчатися, виховуватися і розвиватися.

Проблема організації контролю підготовки спеціалістів у ВПНЗ, його оптимізація, вдосконалення різних його аспектів з метою підвищення ефективності не тільки процесу перевірки знань, умінь, навичок, але й ефективності функціонування всієї системи вищої освіти – одна з найактуальніших дидактичних проблем. Зміни, які відбуваються в суспільстві, суттєво впливають на навчально-виховний процес у вищій школі. Перебудова вищої школи сприяє переходу до підготовки висококваліфікованих фахівців нової генерації, спеціалістів, які володіють фундаментальними знаннями, використовують їх на практиці, вміють самостійно одержувати нові знання. Забезпечити це допомагають нові технології навчання і контролю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1-5] та власний досвід свідчить, що ефективний педагогічний контроль можливий, якщо забезпечуються наступні вимоги до його організації:

- індивідуальний підхід до оцінки навчальних успіхів студентів що передбачає виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, вибору методів контролю з урахуванням індивідуальних особливостей особистості (типу темпераменту, здібностей, потенційних можливостей тощо);

- об'єктивність, тобто максимально точне визначення рівня навчальних досягнень студентів та їх справедливої оцінки (незалежно від особистісного ставлення викладача до студента) на основі єдиних вимог до всіх студентів згідно критеріїв, окреслених навчальними програмами у відповідності до загальнодержавних стандартів;

- систематичність і системність – здійснення постійного, цілеспрямованого контролю протягом усього періоду навчання у вищому

навчальному закладі з використанням поточних результатів (у тому числі модульних контрольних робіт) і тематичних перевірок та підсумкового контролю;

- оптимізація контролю, що передбачає: по-перше, адекватність змісту і методів контролю цілям навчання; по-друге, валідність контролю, який має охоплювати весь обсяг навчального матеріалу, окреслений навчальними програмами; по-третє, надійність – усталеність результатів, одержаних повторним контролем через певний проміжок часу, а також кореляцію результатів під час проведення контрольних заходів різними викладачами; по-четверте, використання такої методики контролю, яка потребує мінімальних затрат часу і зусиль викладачів для отримання необхідної інформації щодо стану знань умінь та навичок студентів;

- гласність контролю полягає в ознайомленні студентів із результатами перевірки рівня знань, їх аргументованій оцінці; обов'язковим визначенням тем і розділів програми, які підлягають контролю, та термінів і засобів контролю;

- всебічність контролю означає перевірку і оцінювання теоретичних знань, а також здатності студентів до їх застосовувати на практиці;

- дотримання етичних норм полягає в педагогічній тактовності при аргументації оцінки, доброзичливості і делікатності при висловлюванні критичних зауважень, відчутті міри в заохоченні чи покаранні студентів;

- професійна спрямованість контролю зумовлюється цільовою підготовкою спеціалістів у ВНЗ та має сприяти підвищенню мотивації до навчальної діяльності студентів – майбутніх фахівців.

Викладачеві слід усвідомити, що педагогічний контроль має допомогти молодій людині пізнавати себе, повірити у власні сили, можливість творчо реалізувати набуті знання і навички. Згідно сучасній гуманістичній педагогічній парадигмі викладач – не контролер навчання студента, а в першу чергу помічник і фасилітатор його навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник. – Х.: «ОВС», 2002. – 400 с.

3. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 475 с.

4. Педагогіка : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Изд. 3-е. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

5. Романишина Л.М. Система поетапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 366 с.

Таможська І.В.

кандидат педагогічних наук,

Харківський державний автотранспортний коледж

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Сучасний етап пошуків найбільш ефективних шляхів реформування системи вищої освіти в Україні потребує аналізу вітчизняного та закордонного педагогічного досвіду. Ключовою ланкою успішної освітньої моделі, як і раніше, залишаються висококваліфіковані кадри для наукової та викладацької діяльності. Одним із напрямів підвищення рівня освітньої, наукової та методичної підготовки науково-педагогічних кадрів в Харківському університеті в другій половині ХІХ століття залишаються закордонні відрядження до провідних освітніх закладів та установ Західної Європи.

На початку 1865 р. приват-доцентом медичного факультету Харківського університету став Н. А. Тржаска-Хржонцевський. З 16 лютого 1861 р. до жовтня 1864 р. Н. А. Хржонцевський знаходився за кордоном, спеціалізуючись на проблемах патології, терапії та гігієни. Слухав лекції таких відомих учених, як А. Ферстер, А. Кьоллікер, Р. Вірков, Й. Мюллер, Г. Бамбергер, К. Людвіг. Р. Вірков вирізняв його дослідницьку роботу з-поміж інших, адже проводилася вона, як відзначав науковець, з витримкою, обережністю та оригінальністю. В університеті Н. А. Хржонцевський вів загальну патологію, гігієну, гістологію, ембріологію, порівняльну анатомію, токсикологію та судову медицину. У 1866 р. створив гістологічну лабораторію. У кінці 1868 р. вчена рада відмовилася надати йому посаду ординарного професора, тому він перейшов до Університету Св. Володимира [1, с. 35–36; 2, с. 6–7].

У 1866 р. Й. С. Сицяно майже 5 місяців перебував у закордонному відрядженні. У Берліні відвідував електротерапевтичні сеанси лікарів,

знайомився з методами лікування нервових хвороб за допомогою електричного струму у відомій клініці «Шаріте». Слухав лекції з фізіології, гістології, був присутнім на практичних заняттях у професорів Б. Реймонда та Ю. Ф. Конхейма. Протягом 14 днів відвідував заняття в Музеї природничої історії Парижа, присвячені проблемі органів травлення у тварин. У Гейдельберзі знайомився з роботою фізіологічного інституту Г. Л. фон Гельмгольца, побував у наукових закладах Франкфурта-на-Майні, Бреславлі (Вроцлава) [3, с. 6–7; 24–28].

19 квітня 1867 р. Міністерство народної освіти уточнило список категорій випускників університетів, які мають право стажуватися за кордоном. До цього списку включили: 1) магістрів; 2) кандидатів, які склали магістерський іспит, але не захистили дисертації; 3) кандидатів, що два роки перебували на посаді приват-доцента; 4) кандидатів, які добре відомі своїми науковими працями й мали бажання бути професорами [4, с. 16]. Утім залишалася в силі постанова від 29 грудня 1860 р. щодо відряджень до європейських вищих навчальних закладів та освітніх установ лише політично благонадійних осіб.

У 1860 р. Л. Л. Гіршман закінчив університет зі статусом *sum eximia laude* (лікар з відзнакою). У 1868 р. він став приват-доцентом Харківського університету на кафедрі теоретичної хірургії. На той час в університеті викладання велося на теоретичному рівні. Навчальний процес не був забезпечений необхідною кількістю медичних інструментів, мікроскопів, бажало кращого обладнання університетських лабораторій. Тому вченому довелося переймати досвід проведення науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах Західної Європи.

Л. Л. Гіршман працював у Гейдельберзькому університеті та Офтальмологічній клініці професора О. Пагенштехера у Вісбадені. У 1865 р. він виступив на з'їзді Гейдельберзького офтальмологічного товариства з доповіддю, присвяченій такому захворюванню, як астигматизм. Активна наукова діяльність Л. Л. Гіршмана в Німеччині була відмічена його обранням у члени цього товариства. Після повернення в 1866 р. до Харкова він починає практикувати як офтальмолог. Із собою він привіз офтальмоскоп, подарований Г. Гельмгольцем. Такого приладу, що дозволяв досліджувати очне дно та роговицю ока, у Харкові ще не було. У 1868 р. захистив дисертаційну роботу, йому було присуджено науковий ступінь доктора медицини та присвоєно наукове звання приват-доцента по офтальмології Харківського університету. У 1870 р. отримує дозвіл читати приватний курс офтальмології. Л. Л. Гіршман сприяв тому, щоб в 1872 р. в Харківському університеті було створено очну клініку.

Під час перебування у Західній Європі (Німеччині, Австро-Угорщині, Франції, Швейцарії) О. Богомолів відмітив, що хімічна наука та виробництво стрімко розвиваються. У Бонні він відвідав

новозбудований Хімічний інститут професора Ф. А. Капуле, аналогічні заклади професорів Г. Кольбе в Лейпцигу, А. В. фон Гоффмана в Берліні. О. Богомолів відзначав, що на розвиток технологічних і хімічних лабораторій виділяються значні кошти, якими можна вільно розпоряджатися. Вони забезпечені відповідними приладами та обладнанням, що необхідне для проведення лабораторних дослідів і наочних експериментів. У лабораторіях створено всі необхідні умови для студентської практики. Якщо в Харківському університеті фільтрація осаду тривала годину, то в лабораторії Берлінського університету – 30 секунд [5, с. 2–7; 13–14].

Отже, практика стажування приват-доцентів у вищих навчальних закладах та освітніх установах Західної Європи застосовувалася керівництвом Харківського університету для забезпечення навчального процесу та науково-дослідної роботи зі студентами висококваліфікованими науково-педагогічними кадрами. Також закордонні відрядження сприяли професійному та кар'єрному росту приват-доцентів.

Список використаних джерел:

1. Заседание 19 декабря 1864 года // Протоколы заседаний Совета Императорского Харьковского университета 1864 года. – Х., 1865. – № 10. – С. 16–45.
2. Протокол заседания Совета 7 декабря 1868 года // Университетские известия (К.). – 1869. – № 2. – С. 1–27.
3. Сыцяно І. С. Отчет о занятиях во время заграничной командировки для обозрения электролечебных заведений (с 15 апреля по 10 сентября 1866 года) / И. С. Сыцяно. – Х. : В унив. тип., 1867. – 40 с.
4. Заседание 29 апреля 1867 года // Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета 1867 года. – Одесса, 1868. – С. 15–29.
5. Богомолів А. Отчет о путешествии за границу от 15-го мая по 1-е сентября 1869 года / А. Богомолів. – Х. : В универ. тип., 1870. – 23 с.

Тичина І.В.
аспірант,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ ЛАБОРАТОРНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ У ВІЙСЬКОВІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ УКРАЇНИ У 1920-Х РОКАХ

Після закінчення національно-визвольної війни, військова справа висувається на перший план та особливу увагу приділяють організації навчання у військових навчальних закладах. На початку 1920-х років, керівники Головного управління військових навчальних закладів (ГУВНЗ) активно обговорювали необхідність зміни методів навчання, адже метою навчання військових фахівців була підготовка ідейних, свідомих, відданих своїй Батьківщині, дисциплінованих, рішучих, ініціативних, фізично розвинених бійців, досконало володіючих навичками поведіння зі зброєю і вмінням майстерно застосовувати їх у найскладніших та важких умовах бойових дій [1, с. 11].

Таким чином, на початку 1923 року на конференції військових навчальних закладів розглядалося питання переходу до лабораторного методу навчання, лозунгом даної конференції стали слова «лабораторія, а не клас». Основою лабораторного методу була самостійна робота та самопідготовка курсанта, у лабораторіях курсанти повинні були самостійно отримати висновки, працюючи над навчальним матеріалом. Сутність полягала в тому, що викладач повинен був створити умови та організувати роботу курсантів, розділяючи складні завдання на логічні частини, які юнак був здатен самостійно вирішити і зробити узагальнення опрацьованого матеріалу – рухаючись від конкретного до відстороненого. Застосування лабораторного методу надавало досвід, привчало до спостереження і розвивало всі наукові знання, дедукцію, індукцію, інтуїцію, аналогію та звичайний здоровий глузд [2, с. 17].

Відповідно до наказу ГУВНЗ від 1 лютого 1923 року № 34 «Про введення лабораторного плану навчання у військових навчальних закладах» [3, с. 199] для всіх військових навчальних закладів була визначена єдина інструкція, що регламентувала введення лабораторного плану й відповідно лабораторного методу навчання. Вказана інструкція визначала наступні пріоритетні напрямки:

1. Метод навчання повинен містити такі прийоми навчання, при яких була б обов'язковою активна участь курсантів й роботу проводити над конкретним визначеним матеріалом.

2. Весь курс тактики опрацювати та завершити вирішенням задач, при цьому постійно проваджувати активність маневрів, зважаючи на

маневреність війни, для цього потрібно використовувати додаткові завдання та «літучки».

3. Вимагати якнайшвидшої відповіді та реагування у курсантів на ситуації, в яку може потрапити взводний та ротний командири.

4. Тактичне навчання та розв'язання задач повинні формувати у курсанта вміння проявляти активність, сміливість та ініціативу, змушувати його швидко та правильно приймати рішення і належним чином застосовувати їх у житті [4].

Варто зазначити, що навчальний рік (1923-1924) був дуже напружений для всіх військових навчальних закладів, адже перед ними стояло завдання покращити підготовку військових фахівців, перейшовши до абсолютно нового незнайомого методу підготовки. Серйозною проблемою, що постала перед всіма без виключення школами була абсолютна безсистемність у викладанні дисциплін, розірваність між предметами. Предметні комісії працювали над об'єднанням навчальних дисциплін, їх завданням було уніфікувати загальноосвітні предмети з військовими. Для військової школи центральною дисципліною була тактика, а решта предметів (загальноосвітні, математика, природознавство) мали слугувати інтересам тактики. Застосування лабораторного методу у військових навчальних закладах дало значні результати у вирішенні питання розірваності між предметами. Навчальні дисципліни були об'єднані в цикли, так само як й навчальна, стройова та політична робота шкіл [2, с. 19].

Перехід до навчання в лабораторіях, що сприяло творчій самодіяльності курсанта, ліквідувало бальну систему оцінювання, а бальне оцінювання було замінене на характеристики, а пізніше школи навіть відмовились від екзаменів, замінивши їх завданнями, які були побудовані таким чином, щоб перевірити розуміння, засвоєння та досягнення курсантів [3, с. 32].

В роботі Б. Петровського «Військова школа» наведений приклад роботи Київських військових шкіл щодо впровадження нового методу навчання. Серед них, особливо яскраво виділялася 4-а Київська артилерійська школа, яка ще на початку навчального року (1923-1924 н. р.) провела ряд дослідів. Наведений приклад стосується викладання математичних наук з використанням лабораторного методу. Сутність дослідів полягала в тому, що школою були відібрані рівноцінні навчальні групи, але в одній групі навчання проводилося по старій класній системі, а в другій – по лабораторній. По завершенню дослідів, школою були зроблені наступні висновки:

1. обсяг часу (в обох групах, запланований обсяг матеріалу був пройдений повністю, в класній групі вдалося пройти навіть трохи більше теоретичного матеріалу, проте в лабораторній групі вдалося опрацювати

з курсантами і практичні вправи. Школа отримала висновки, що відведений предмет на досить достатньому рівні опрацьовується в лабораторіях і результати навіть вищі ніж в класі);

2. успішність засвоєння (засвоєння матеріалу при лабораторному способі навчання було значно вищим, особливо в питаннях практичного застосування);

3. стомлюваність (в перші дні роботи курсантів в лабораторіях, вони стомлювались понад норму, але надалі, набуваючи навички практичної роботи, стомлюваність зменшувалась).

Поступово налагоджувалась робота у військових навчальних закладах по лабораторному методу навчання, пристосовувались викладачі, облаштовувалися лабораторії і взагалі був помітний прогрес. Зокрема, 13-а Одеська піхотна командна школа мала чіткий розклад: знання, які отримували курсанти в зимовий період навчання, закріплювались на практиці в літніх таборах. Зміни відбулися і у військових дисциплінах, так наприклад заняття з тактики почали проводити в полі з відривом від зимової бази на декілька днів. Методичні навички у навчанні та вихованні курсантів закріплювалися під час проходження стажування у військових частинах [5, с. 23-24].

Говорячи про впровадження нового методу, можемо зробити узагальнення щодо періоду 1920-х років: деякі військові школи активно й завзято застосовували новий метод навчання, шукали нові шляхи для досягнення поставленої мети, проводили реформи в межах навчального закладу; але частина військових шкіл з недовірою ставилася до нових впроваджень, що зумовлювало гальмування розвитку навчання на основі нового методу та навчального процесу в цілому. Врешті, всі військові навчальні заклади до кінця 1920-х рр. перейшли на лабораторний метод навчання. В ході вказаного періоду, при застосуванні лабораторного методу були виявлені наступні переваги: міцне засвоєння; вміння розраховувати час; керування власними силами; розвиток дослідницьких якостей; здатність формування висновків; виховання ініціативи, організаційних якостей, винахідливості; критичне ставлення; відчуття відповідальності.

Разом з тим існували й недоліки, про що свідчать тези доповіді «Підсумки та сучасні задачі роботи військових шкіл» (1929), де констатувалося невиконання інструкцій ГУВНЗ щодо застосування нового методу, що призвело до консерватизму методів навчання у військових школах й, відповідно, простежувалося відставання їх у навчанні, порівняно з військовими частинами [4].

В роботі військових шкіл відзначалися ще й відсутність у молодих командирів-випускників шкільно-інструкторських навичок, невміння вести виховання червоноармійців, слабкі навички в проведенні занять з бойової та політичної підготовки та низка інших недоліків:

1. Слабкий, в методичному відношенні, викладацький склад, погане володіння знаннями досвіду національно-визвольної війни.

2. Слабка загальноосвітня підготовка курсантів (80-85% – з нижчою освітою).

3. Небажання осіб, які закінчили військові академії, йти до військових навчальних закладів через відсутність перспектив та достатніх стимулів.

4. Слабка співпраця військових шкіл та військових частин.

5. Недостатнє матеріально-технічне забезпечення військових шкіл [6, с. 76].

Враховуючи всі недоліки, з особливою увагою та старанністю організувалася робота у військових навчальних закладах щодо ліквідації хиб та покращення навчальної роботи.

Список використаних джерел:

1. Луцков В. Н. Методы обучения советских воинов. (Военно-педагогические очерки.) – М.: Воениздат, 1970. – 176 с.

2. Умнов К. Новейшие методы преподавания в связи с опытом применения их в военно-учебных заведениях. – М.: Государственное военное изд-во, 1925. – 40 с.

3. Петровский Д. Военная школа в годі революции (1917-1924 гг.). – М., 1924. – 264 с.

4. Итоги и современные задачи работы военных школ. Тезисы доклада по 2-му Всесоюзному съезду военно-учебных заведений. – М.: УВУЗ ГУ РККА, 1929.

5. Одесское краснознаменное. Краткий исторический очерк. – Одесса, 1960. – 115 с.

6. Каменев А. И. История подготовки офицерских кадров в СССР (1917–1984 гг.). – Новосибирск: НВВПУ, 1991. – 261 с.

Штань О.О.

аспірант,

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

ОХТИРСЬКИЙ СВЯТО-ТРОЇЦЬКИЙ ЧОЛОВІЧИЙ МОНАСТИР ЯК ОСЕРЕДОК ДИТЯЧОГО ВИХОВАННЯ У 1920-1930 РР.

«Охтирський Троїцький монастир, після Святогорського, перший за красою свого розташування. В чотирьох верстах від м. Охтирка на північ стоїть гора, кругла, мов курінь, покрита зеленню, як вікової свіжий дуб. При підшві її в'ється Ворскла і обтікає її майже кругом. На цій-то скелі

недавно відновлений монастир, один з найдавніших в Україні». Так писав в 1852 році Харківський архієпископ Філарет Гумілевський в своїй книзі «Історико-статистичний опис Харківської єпархії».

По дорозі із м. Охтирка, в сторону с. Чернеччина на місцевості є пагорб зарослий лісом який височить над місцевістю приблизно на 100-150 м. Його вершина являє горизонтальну площу діаметром 500-600 метрів, на якому по периметру споруджена висока в 4-5 метрів цегляна огорожа, що з'єднує шість оборонних веж і дзвіницю. (З літопису відомо, що в липні 1709 року з цього дзвіниці цар Петро I спостерігав за рухом російських військ на Полтавську битву). Огорожа мала двоє воріт: одні парадні, інші господарські. Всередині огорожі розташовані: в центрі – велика церква а ближче до огорожі 8 кам'яних будинків в яких розміщувалися келії необхідні для монастиря і служби. Біля підніжжя гори (в сторону с. Чернеччина) і по сторонам алеї ведучої з парадних воріт розташовувалося житло і господарські будинки а потім ферми: свинарник, корівник, конюшня та малий сад [3, с. 6].

Половину підніжжя пагорба огинає р. Ворскла а третю його частину займає затока цієї ж річки. Таким чином водний кордон захищає її з трьох сторін. Як розповідав зав. Дитячим містечком – М. Л. Довгополюк, в літописі монастиря записано і намальовано що в середні століття існував з'єднувальний канал між кінцем затоки і самою річкою, що створювало круговий водний кордон по всьому периметру пагорба і служив оборонною спорудою від ворожих нападів.

В1787 р за указом Катерини II монастир був закритий. Але жителі навколишніх місць не переставали проявляти благоговіння до руїн святої обителі; чудова гора не переставала звертати на себе погляди благочестивих сердець. Нарешті сум по спорожній обителі виріс до рішучого наміру звернутися до уряду про відновлення. В 1842 році був даний дозвіл на відновлення монастиря. Його настоятелем був призначений духівник святитель Мелетій Харківський ієромонах Сергій, зведений в сан ігумена. Тоді в ньому проживало близько півтори сотні ченців і послушників. Однак внаслідок жовтневого перевороту 1917 року монастир був знову закритий [4].

Жовтнева соціалістична революція 1917 року внесла корінні зміни в економічну обстановку Охтирського чоловічого Свято-Троїцького монастиря. На підставі виданих радянською владою декретів, місцеві органи радянської влади застосовували заходи до націоналізації раніше належавших монастирю земель, садів, пасовищ, їх інвентарю, ферм, майстерень, тощо. За задумом органів влади, вирішено було на цій економічній базі організувати комуну, щось середнє між радгоспом і колгоспом де б існувала добровільна праця, рівноправний розподіл і виконання обов'язків перед державою.

В установленому порядку були підібрані необхідні керівні кадри в центрі і з трьох колоній, які почали приймати и комуни бажаючих селян, демобілізованих червоноармійців, колишніх ченців. Звичайно, робочої сили не вистачало. Постало питання про організацію дитячої комуни з числа безпритульних підлітків, які могли б попрацювати на деяких ділянках колективного господарства під керівництвом дорослих.

Активна допомога місцевих органів влади, міліції і народної освіти дозволили отримати з Харкова і підібрати на місця кілька сот безпритульних підлітків. З великими труднощами вирішувалися питання забезпечення дітей одягом, їжею, постільними речами а також організації їх навчання і продуктивної праці. Особливо важко було взимку, коли значна кількість дітей через відсутність одягу, взуття та головних уборів змушені були сидіти в приміщеннях. Вищезазначені труднощі і незадовільне харчування змушували частину вихованців повернутися до колишнього, безпритульного життя і з настанням тепла вони тікали з комуни [3, с. 8].

Більшість хлопців, незважаючи на труднощі продовжували працювати на полях, доглядати за тваринами, підтримувати санітарні вимоги в майстернях, на кухні. У вільний час комунари відпочивали, ходили в ліс під керівництвом вихователів-наставників. Деякі купалися в річці а деякі ловили рибу.

При цьому в ряді будинків (№ 1, 7, 8, 3) продовжували жити монахи і їх послушники які з ненавистю дивилися на комунарів і навіть норовили здійснити фізичний вплив на неугодних дітей шляхом тримання за вухо, волосся або побиття палицею. У відповідь комунари проявляли неповагу до монахів, особливо до тих, які кривдили дітей. Вони всіляко дражнили ченців, вигукували нецензурні слова, смикали рясни, зривали головні убори. Все це змушувало ченців ходити групами. Обурені монахи-старці проклинали безбожників і систематично зверталися до місцевих органів влади з проханням позбавити від «диявольської» присутності невіруючих в монастирі, які паплюжать культ релігії.

У такій ситуації, коли на території монастиря знаходяться дві ворогуючі групи неможливо проводити виховну роботу. Охтирський робочий комітет ознайомившись зі скаргами і сигналами вирішив створити комісію з авторитетних представників різних відомств для перевірки створеної обстановки і доповіді на найближчому засіданні.

До складу комісії був включений педагог Матвій Лукич Довгополюк а також представники міліції, народної освіти, які на початку 1923 року перевірили стан в монастирі і комуні і підготували необхідні аналітичні дані про те, що монастир заважає здійснювати заходи спрямовані на трудове виховання великої кількості безпритульних дітей. Двовладдя і ворожа ненависть між ченцями і молодими комунарами могло привести

до злочинної розправи. В цей час в комуні налічувалося понад 300 дітей-підлітків у віці 10-15 і більше років, більшість яких спостерігаючи за ситуацією не виявляли бажання організовано вчитися і працює що згубно відбивалося на загальній дисципліні.

Комісія уважно розібравшись в обставинці і прийшла до висновку що подальше спільне існування двох ворожих таборів на території монастиря не терпимо. Пропозиція комісії полягала в тому щоб німеччинців переселити в Охтирський будинок престарілих (богодільню) на утримання держави, більш здорових ченців використовувати на господарських роботах в комуні або ж відпустити за їхнім бажанням. Комісія рекомендувала закріпити всю територію монастиря за дітьми, реорганізувати комуну в дитяче містечко з більш суворою структурою і дисципліною [2, с. 7].

Охтирське дитяче містечко проіснувало з 1922 по 1937 роки, потім під час другої світової війни на території монастиря розміщувалися військові казарми. Незабаром після війни все ще вцілілі будівлі були розібрані людьми на цеглу для власних потреб. У 1970 роки тут було влаштовано заводом Промзв'язок полігон для випробування антен. У 1990 роки він перестав функціонувати, але зберігає поки що за собою землю в центрі гори, обгороджену цегляною стіною. Сучасне відновлення розпочалося від травня 2002 року і завершилося у 2012 році. Було відновлено храм, трапезну, келії, побудовано готель для паломників.

Отже, Охтирський Свято-Троїцький монастир заснований більше 350-ти років тому. Монастир двічі пережив перерву у своєму існуванні, але також тричі довелося відновлювати його роботу. За час своєї роботи монастир виконав важливу соціально-педагогічну місію: виховання з педагогічно занедбаних, безпритульних підлітків справжніх громадян своєї країни, надавши їх прихисток, знання, уміння та професію для їхнього подальшого життя.

Список використаних джерел:

1. Близнюк А. М. Охтирське дитяче містечко / А. Близнюк, В. Голубченко. – Суми: ТОВ Видавничо-поліграфічне підприємство «Фабрика друку», 2014. – 68 с.
2. Колот . Дитмістечко над Ворсклою / Є. Колот // Прапор перемоги. – 1985. – 13 с.
3. Микитюк І. Золоте дитинство / І. Микитюк // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області. – 3. № 1. – 120 с.
4. Охтирський Свято-троїцький чоловічий монастир [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ahtyr.org/ru/history> (Дата звернення : 05.09.2017). – Назва з екрана.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бадікова Н.О.

аспірант,

Інститут філології

Національного університету імені Тараса Шевченка

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФОНЕТИЧНИХ ЯВИЩ ЗЧЕПЛЕННЯ ТА ЗВ'ЯЗУВАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Французька мова особливо вирізняється своєю плавністю. Такою її роблять фонетичні явища, основними з яких є зчеплення та зв'язування. Йдеться про поєднання у вимові кінцевих звуків слів з наступним словом, що починається на голосну чи *h* німе, у межах речення. Ці явища зустрічаються ледь не в кожному реченні і їхнє вивчення починається із першого заняття французької мови. Вміти правильно фонетично поєднувати слова у мовленні є необхідністю для всіх, хто вивчає французьку. Проте вивчення саме цих явищ є дещо занедбаним, як було виявлено з аналізу підручників з французької мови, і зводиться до переліку ряду правил. Саме тому ми вирішили розглянути цю тему детальніше та розробити алгоритм побудови методики ефективного засвоєння цих явищ із подальшою автоматизацією навиків правильної вимови в межах цих явищ. Підручники є основою, а також письмовим, фіксованим відображенням методики викладання, тому ми вдалися до їх аналізу. Вища школа цікавить нас як доросла аудиторія, оскільки методика викладання тут відмінна від шкільної, більш стисла і термінологічно насичена.

На першому етапі наших досліджень ми проаналізували методику викладання явищ зчеплення і зв'язування шести підручників з французької мови як іноземної для вузів, у яких міститься інформація про досліджувані явища (№ 1-6 і 8 у списку літератури), згідно наступних критеріїв: повнота охоплення та спосіб теоретичної частини викладу; наявність та якісні характеристики практичної частини – тренувальних вправ. Отже, усі вони мають теоретичну частину – пояснення досліджуваних двох явищ, та 5 з них містять детальний перелік правил обов'язкового зв'язування та заборони робити його, розміщених поспіль. Кількість правил на обов'язкове зв'язування 5-10, про заборонене – 6-8. Правила в різних підручниках мають дещо відмінну форму та згрупування. Правила факультативного зв'язування подані лише в підручнику № 2, однак не пояснена його роль. Не у всіх

підручниках є докладна інформація про досліджувані явища при вживанні числівників. В окремих підручниках згадується про зв'язування з носовими голосними, але не подані правила деназалізації при цьому. Тренувальних вправ на ці явища не виявлено.

На другому етапі дослідження ми ознайомилися з поясненнями явищ зчеплення і зв'язування наших французьких колег та українських дослідників. Інформація про необхідне зв'язування розширилася до 15 пунктів, а про його неможливість – до 10. Це вагомий об'єм інформації для разового засвоєння та ще й без тренувальних вправ, навіть для філологів. Цей та попередній аналіз допоміг виявити також відсутність єдності щодо термінології, окреслення меж досліджуваних явищ та графічних позначень, як між вітчизняними філологами, так і з зарубіжними. Відтак, у деяких джерелах зв'язування називають злиттям, а вокалічне зчеплення – вокалічним зв'язуванням. Із графічних позначок використовуються: дужка зверху, дужка знизу, дужка зі стрілкою зверху, кут знизу, причому перші дві позначки – для різних явищ.

З огляду на отримані результати, ми поставили собі за мету розробити алгоритм ефективного засвоєння явищ зчеплення та зв'язування, а для цього – виконати наступні завдання: 1) максимально мінімізувати кількість правил; 2) визначитися з окресленням меж вищезгаданих явищ; 3) розробити тренувальні вправи на досліджувані явища для автоматизації навичок їх відтворення у мовленні; 4) продумати послідовність подання матеріалу.

Зазначимо, що явище зчеплення не є складним для розуміння, хоча його практичне застосування у мовленні неодмінно потребує тренування, а також здійснюється у будь-якому місці речення, де воно можливе, тому формування переліку правил стосується тільки явища зв'язування, оскільки воно може мати місце лише між окремими визначеними категоріями слів та інколи залежить від додаткових умов (опущення артикля у заголовках у при множині; стилю мовлення; диференціації іменників та прикметників з ідентичними формами тощо [1, с. 111-112]).

Отже, опрацювавши 9 джерел, ми пропонуємо 5 основних правил для засвоєння явища зв'язування. Воно робиться між словом, що закінчується на невимовну приголосну та наступним, що починається на голосну або на h німе¹, в межах одного речення:

1) всередині складних слів² та сталих словосполучень (un vis-à-vis, mot-à-mot, de plus en plus, les États-Unis);

2) всередині іменникової групи між усіма словами, що стоять ПЕРЕД іменником, та із самим іменником, наприклад: (les amis, des écoles, ces hommes, leurs enfants, dix heures, d'autres idées, chez un excellent élève)

¹ Зв'язування зі словами, що починаються на h придигове, не робиться (des | haricots, ces | héros, en | haut).

² Йдеться про складні слова, складники яких пишуться окремо або через дефіс. Зв'язування не робиться всередині складних слів без зв'язування в однині, поставлених у множині (des salles | à manger).

3) після односкладових прислівників, прийменників та сполучників, крім питального прислівника *quand*¹ та сполучника *et* (*très élégant, plus intéressant, dans un sac, sans elle, en Ukraine, quand il vient*; але *Quand | as-tu vu Alex? Pierre et | Anatole*).

4) між особовим займенником і дієсловом у розповідному, питальному чи окличному реченні (*nous allons, il vous aime, Arrivent-ils ...? Prends-en!*)

5) між дієсловами *être* або *avoir* у третій особі з наступним словом (*C'est un cadeau, Marc est heureux, elle est une bonne interprète, ils sont arrivés, elles ont oublié*).

Ми вважаємо корисним подати перелік або таблицю обов'язкового, забороненого та факультативного зв'язування у підручнику, однак зробити це з ціллю систематизації та повтору знань. Її можна доповнити кількома більш рідкісними випадками зв'язування (наприклад прийменника *après* з неозначеною формою дієслова; зв'язування для диференціації однини та множини; зв'язування напівдопоміжних дієслів з *avoir* чи *être* тощо [1, с. 111-112] та особливостями зв'язування у числівників). А для початкового засвоєння вважаємо достатніми вищеподаний перелік. Крім зведення кількох пунктів правил в одне, ми інтегрували сюди правила забороненого зв'язування, або по замовчуванню (наприклад відсутність зв'язування між іменником та дієсловом, між іменником та прикметником, який стоїть після нього), або у вигляді винятків (див. п. 3), або в помітках у зносках. Для кращого засвоєння можна оформити ці правила певними графічними, у тому числі кольоровими виділеннями. Однак вивчати явище зчеплення та зв'язування до рівня автоматизації навичок правильного вживання цих явищ, на нашу думку, слід поступово, за допомогою спеціальних вправ, а саме відпрацьовувати разом із введенням відповідного лексично-граматичного матеріалу, наприклад: артиклі, присвійні прикметники, вказівні прикметники, числівники, дати, години, теперішній час дієслів, що починаються на голосну чи *h* німе, місце прикметника, минулий час *passé composé* тощо. Із досвіду викладання мови, випробовуючи різні варіанти, ми зупинилися на 4 видах тренувальних вправ (перші три на читання вголос, остання – розмовна), фрагменти зразків яких ми подаємо нижче (*тема: Вказівні прикметники*):

1) вправа на читання із 20 словосполучень на 1 вид зв'язування:

ces amis	ці друзі	ces hommes	ці чоловіки
ces images	ці картинки	ces hirondelles	ці ластівки
ces avions	ці літаки	ces hémisphères	ці півкулі

¹ Слід розрізнати питальний прислівник *quand*, після якого, як і після інших питальних слів, зв'язування не робиться (*Quand | arrive-t-il ?*), та підрядний сполучник *quand*, який має зв'язування перед словами на голосну (*quand il arrive*).

2) вправа на читання речень (можна теж розміщати у табличках, 8-12 речень):

ex. Ces hommes sont très forts. – Ці чоловіки дуже сильні.

1. Ces idées sont géniales. – Ці ідеї – геніальні.

2. Je n'aime pas ces images. – Мені не подобаються ці картинки.

3. Ces homonymes sont difficiles à apprendre. – Ці омоніми важкі для вивчення.

3) вправа на читання фонетичного міні-тексту або діалогу:

– Sylvie, ces écharpes sont très jolies, j'en veux une!

– Oh non !

– Regarde ces anoraks, c'est mignon!

– Mais non, tous ces habits sont démodés!

4) дати відповіді на запитання (у випадку вказівних прикметників необхідністю є ілюстрація; можна також обговорити текстовий уривок):

1. Comment trouvez-vous ces images?

2. Cet homme, est-il honnête?

Стосовно меж окреслення досліджуваних явищ, вважаємо дотриматися думки більш сучасних українських авторів та французьких колег, тобто поділяти зчеплення на вокалічне і консонантичне, оскільки в обох випадках йдеться про з'єднання останнього вимовного звуку слова з початковим голосним наступного слова і в обох випадках воно можливо за межами ритмічних груп; а явище зв'язування розглядати окремо, як таке, що передбачає з'єднання кінцевого невимовного приголосного з початковим голосним наступного слова, який при цьому стає вимовним, і яке реалізується лише в межах ритмічних груп.

Отже, провівши вищезазначені дослідження, окресливши межі та графічні позначки фонетичних явищ французької мови – зчеплення та зв'язування, пропонуємо наступний алгоритм їх введення у підручники з французької мови: на першому етапі – подача переліку або таблиці правил їхнього вживання із перекладеними прикладами та графічними виділеннями на початку вивчення мови для загального поняття та можливості систематизації чи повтору знань; на другому – 4 види тренувальних вправ, що вводяться поступово при вивченні відповідної лексично-граматичної теми.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська Е. М., Дем'яненко М. Я. Сучасна французька вимова. Теорія і практика: Навч. посіб. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 225 с.

2. Комірна Є. В., Самойлова О. П. Manuel de français : перший рік навчання: Підручник для вищих навчальних закладів. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 488 с.: іл.

3. Крючков Г. Г. Французька мова: Початковий курс: Підручник. – 2-ге вид., виправл. – К.: Вища шк., 2012. – 367 с.

4. Попова И. Н. и друг. Французский язык: учебник для I курса институтов и факультетов иностранных языков / И. Н. Попова, Ж. А. Казакова, Г. М. Ковальчук. – 10-е изд., испр. и перераб. – М: NESTOR ACADEMIC PUBLISHERS, 1996. – 568 с.

5. Потушанская Л. Л., Колесникова Н. И., Котова Г. М. Начальный курс французского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 5-е изд., испр. – М.: «Мирта-Принт», 1999. – 312 с., ил.

6. Французька мова. Практичний курс французької мови для не мовленнєвих факультетів вузів II-IV рівнів акредитації. Вид 2-е, доповнене. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2003. – 560 с.

7. CHARLIAC, Lucie, MOTRON, Annie-Claude (2004), Phonétique progressive du français : niveau intermédiaire, CLE International, 192 p.

8. Français accéléré : Прискорений курс французької мови: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Г. Г. Крючков, М. П. Мамотенко, В. С. Хлопук, В. С. Воеводська. – 3-те авт. вид., випр. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 384 с. – Фр., укр.

9. LAURET, Bertrand (2007), Enseigner la pronociation du français : questions et outils, Hachette, coll. F, – 192 p.

Боса В. П.

старший викладач,

Київський університет імені Бориса Грінченка

**СТИМУЛЮВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДІ
ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЛАСНОГО МОВЛЕННЯ
В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ
МОВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

В основі активності особистості лежить мотивація до здійснення певної діяльності, яка визначає траєкторію розвитку та поведінки людини. Структура мотивації особистості охоплює такі форми реалізації потреб як: інтереси, прагнення, переконання, установки [3].

Інтерес у психології розглядається як мотив, що відображає емоційно забарвлені пізнавальні потреби особистості та характеризуються шириною, глибиною й стійкістю. Відповідно, стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення передбачає спеціально організовану діяльність викладача фахових дисциплін, спрямовану на розширення, поглиблення й забезпечення

стійкості пізнавальних інтересів студентів через емоційне насичення навчальних курсів та методів і форм навчання.

Це видається можливим за умови спрямування процесу вивчення іноземної мови не лише на діяльність і спілкування студентів, але й на особистість майбутніх філологів з метою формування позитивних установок і стійких інтересів на розвиток іншомовного мовлення. Тобто, використання навчальних завдань, спрямованих на задоволення пізнавальних інтересів студентів, дозволяє сприяти мимовільному запам'ятовуванню й оволодінню іноземною мовою.

Важливим стає не зміст навчального завдання, а спосіб його виконання, тому значення набуває надання знанням особистісного смислу, пов'язаного із часовою перспективою власного професійного й особистісного становлення. Це пов'язано із вибіркоким ставленням студентів як до окремих навчальних дисциплін, так і навчальних завдань.

Провідним фактором позитивної мотивації до вивчення іноземної мови дослідники називають усвідомлення значущості навчальних дисциплін (І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, Н.М. Симонова та інші).

Г.В. Рогова класифікує мотивацію до вивчення іноземних мов як комунікативну (бажання спілкуватися), лінгвопізнавальну (ставлення до мовного матеріалу) та інструментальну (сприймання форм і методів навчання) [2].

Відповідно, розрізняють три групи мотивів у навчанні студентської молоді: безпосередньо-спонукальні, перспективно-спонукальні, інтелектуально-спонукальні [4]. За доцільне об'єднувати й використовувати усі три групи мотивів: безпосередньо-спонукальні через створення ситуації успіху в іншомовному мовленні; перспективно-спонукальні через технології ціле покладання та побудови кар'єри студентської молоді; інтелектуально-спонукальні через використання інтерактивних діалогічних методів навчання фахових дисциплін.

Основним інструментом стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення є застосування активних методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів через активну розумову та практичну залученість.

Комунікативні завдання студентів як різновид використання методу аналізу ситуацій (кейсу), спрямовані на розгляд та обговорення фахової проблеми з практики навчання іноземної мови, що не передбачає наявності єдиної вірної відповіді.

Згідно з Концепцією викладання іноземних мов, процес роботи над фаховими кейсами передбачає аналіз значної кількості правильних тверджень, які «змагаються між собою за ступенем істинності» [1].

Використання таких комунікативних завдань-кейсів створює умови для фахової комунікації студентів, у процесі якої вони оволодівають системою професійних ролей, рефлексують власні цінності й установки,

формулюють ближні та дальні цілі вивчення іноземної мови, набувають досвіду прийняття рішення у суперечливих ситуаціях, тощо.

Методика застосування кейс-навчання студентів під час навчальних і виробничих практик реалізується в три етапи:

1. Підготовчий етап – до початку практики студенти ознайомлюються зі змістом комунікативного завдання залежно від теми (змістового модулю);

2. Діяльнісний етап – власне навчальна або виробнича практика студентів, під час якої майбутні учителі іноземних мов фіксують проблемні комунікативні ситуації, які відбулися;

3. Аналітичний етап – після навчальної/виробничої практики спільне обговорення комунікативних завдань, їх змісту, учасників і методів вирішення.

Наведемо приклад застосування комунікативних завдань під час навчальної практики майбутній учителів іноземної мови.

Підготовчий етап. Тема комунікативних завдань: встановлення й налагодження контакту з усіма суб'єктами освітнього простору у ЗНЗ (учнями, колегами, батьками, адміністрацією). Перед початком практики студентам пропонується фіксувати усі проблемні ситуації, пов'язані зі знайомством, взаємодією та налагодженням контактів у середовищі проходження практики.

Також можливі теми кейсів: медіація у вирішенні конфліктів в учнівському середовищі; мотивація учнів до вивчення іноземної мови; організація оцінювання навчальних досягнень учнів у ЗНЗ; самопрезентація у процесі іншомовної комунікації.

Діяльнісний етап. Студенти збирають і оформлюють проблемні ситуації для кейсів відповідно до поставленої теми (2-3 ситуації) за планом: вихідні умови ситуації, учасники ситуації, очікувані результати комунікації у ситуації, реальні результати комунікації у ситуації.

Аналітичний етап. Студенти презентують зібрані комунікативні ситуації, викладач аналізує їх з позиції знань, необхідних для вирішення проблеми та різних точок зору щодо її протікання й вирішення. Методом мозкового штурму збираються різні сценарії поведінки у презентованій ситуації. Відбувається дискусія щодо найбільш доцільної стратегії комунікативної поведінки.

Методологічним завданням використання комунікативних ситуацій є забезпечення зв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю студентів. Воно реалізується через забезпечення низки дидактичних принципів застосування кейс-стаді при вивченні іноземної мови:

- *активізації пізнавальної діяльності* через урахування соціального та професійного досвіду, індивідуальних особливостей студентської молоді; *наступності й перспективності* через доцільний вибір тем кейсів та поступове ускладнення їх змісту(педагогічна умова щодо

моніторингу індивідуальних недоліків в усному та письмовому мовленні та їх усунення);

- *забезпечення емоційного благополуччя* особистості через добровільність та свободу вибору ролі та міри участі у виконанні комунікативних завдань; *співробітництва* шляхом чергування індивідуальних і групових форм навчання у демократичній атмосфері із зостосуванням діалогічних інтерактивних методів (педагогічна умова щодо створення сприятливого комунікативного середовища при вивченні фахових дисциплін);

- *наочності й реалістичності* через висвітлення і аналіз реальних кейсів із практики роботи вчителя іноземної мови; *прагматизму й цілеспрямованості* через планування очікуваних результатів роботи з комунікативними завданнями, сформульованими у вигляді мовної компетентності та розвитку фаховості майбутніх учителів іноземної мови (педагогічні умови щодо організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у сфері усного та писемного мовлення; стимулювання інтересу молоді до вдосконалення власного мовлення).

Таким чином, використання комунікативних завдань дозволяє інтегрувати зміст реалізації визначених педагогічних умов формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Список використаних джерел:

1. Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка – К., 2009. – 27 с. – [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://philology.knu.ua/student/2012/Conception1.pdf>.

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

3. Столяренко О.Б. Психологія особистості / О.Б. Столяренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://pidruchniki.com/1584072030634/psihologiya/psihologiya_osobistosti.

4. Формування позитивної мотивації студентів засобами активних методів навчання // Мир знань [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mirznanii.com/a/176437/formuvannya-pozitivno-motivats-studentv-zasobami-aktivnikh-metodv-navchannya>.

Давидова С.В.

аспірант,

Науковий керівник: Ізбаш С.С.

кандидат педагогічних наук, доцент,

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького*

РОЛЬ ТВОРЧИХ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ УЧИТЕЛІВ

Метод проектів зародився ще в 20-ті роки минулого століття в США. Його називали також методом проблем. Він ґрунтувався на ідеях прагматичної педагогіки американського філософа і педагога Джона Дьюї; його учень і послідовник В. Кілпатрік визначив суть методу проектів як «від душі виконуваний задум».

Основоположники методу проектів пропонували будувати навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, спираючись на його особисту зацікавленість саме в цьому знанні для досягнення саме цієї мети. Дуже важливим, навіть принциповим, було запропонувати дітям проблему, взятую з реального життя і значущу для них. Для вирішення такої проблеми учневі буде необхідно застосувати знання, які вже у нього є, так і нові знання, якими йому належить оволодіти безпосередньо в ході роботи [8, с. 4].

Певні наукові матеріали з проектної діяльності з'явилися у 30-50-ті роки, у 40-х роках метод проектів заявляється у мистецтві, у 60-х роках у працях Л.П. Арістової, М.О. Данилова, Б.П. Єсипова з'явився інтерес до групової форми навчання, вивчення проблеми пізнавальної активності та самостійності. У 70-ті роки важливий напрям досліджень Ю.К. Бабанського, Х.Й. Діймете, І.Я. Лернера, О.М. Олексюка був пов'язаний з навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах колективної, групової, індивідуальної роботи. З'явилися дослідження В.К. Дьяченка, В.В. Котова, Т.О. Цукермана, О.Г. Ярошенка, які були пов'язані загальними принципами організації групової навчальної діяльності.

У сучасній педагогічній діяльності Н.М. Анісімова, Л.А. Байдунова, І.Д. Бех, В.О. Білоусова, А.М. Бойко, С.Л. Венедиктова, С.І. Гончаренко, М.В. Елькін, С.С. Ізбаш, В.І. Карамушка, А.В. Киричук, О.С. Коберник, О.Г. Колесніков, В.Г. Кремінь, Ю.І. Мальований, Є.С. Полат, Т.В. Шапошнікова особливу увагу в своїх працях приділили проблемам сучасного виховання та впровадження проектних технологій в процес навчання та виховання.

Звернемося до самого поняття «проект», «проектна діяльність», «навчальний творчий проект».

Проект – це поєднання послідовних, цілеспрямованих, взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення чітко визначеного результату в умовах обмеженого проміжку часу і коштів.

Проектна діяльність – це керовані зміни вихідного стану об'єкту, на які потрібні час, фінансові витрати, певні ресурси [2, с. 6].

Навчальний творчий проект – це самостійно розроблений та виготовлений (матеріальний чи інтелектуальний) продукт від ідеї до її втілення, виконується під контролем та з консультацією викладача [7, с. 229].

Поруч з поняттям «проект» у психолого-педагогічній літературі повною мірою використовуються і поняття «проектна діяльність», «творча проектна діяльність», «проектне навчання», «метод проектів». В одному випадку проектна діяльність розглядається як частина навчальної діяльності, що включає в себе елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворюючої, творчої та практичної діяльності. Вона несе в собі всі якості діяльності, тому в її структурі можна виділити такі компоненти, як мотив, мета, способи, засоби, предмет, результат [6, с. 10].

Інші автори під проектним навчанням розуміють таке навчання, при якому під керівництвом та за підтримки вчителя здійснюється активна творча самодіяльність учня в процесі його навчання. «Практичне навчання, – відзначає Т.Є. Бацаєва, – розуміється як можливість для кожного школяра безперервно та послідовно розвиватися та вчитися (саморозвиватись) на шляхах засвоєння таких цінностей, як майстерність, інтелектуальні та творчі здібності» [1, с. 4].

У контексті нашого дослідження розглянемо поняття «творчі проекти». Метою проектів даного типу є отримання творчого продукту – газети, твору, альманаху, відеоролика, свята, експедиції і т.д. Відмінною особливістю творчих проектів є те, що вони не вимагають детально розробленої структури спільної діяльності учнів і педагогів, вона тільки намічається і розвивається відповідно до кінцевих результатів. Однак дані проекти вимагають продуманості форми і структури кінцевого результату: сценарію свята, плану твору або статті, дизайну та рубрик газети тощо [10, с. 16].

Хоча творчі проекти є окремим видом проектування, багато науковців погоджуються з тим, що майже кожний проект має творчі аспекти.

Як зазначає Л.І. Колесникова, педагогічне проектування розуміється як нерегламентована, творча, поліфункціональна діяльність, що виконує аналітичну, прогностичну, конструктивну, організаційну і рефлексивну функції [5, с. 13].

Технологія проектування – це розв'язання студентом або групою студентів певної проблеми, яке передбачає, з одного боку, використання

різноманітних методів і засобів навчання, а з другого – інтегрування знань та умінь з різних галузей науки, техніки, мистецтва [9, с. 58].

Проектна діяльність, що реалізується через мотивоване залучення учнів до розробки проектів, є у наш час альтернативним шляхом в освіті, що дозволяє комплексно уникати недоліків традиційного навчання, зважаючи на додаткові переваги, до яких можна віднести: свідому спрямованість, яка дозволяє реалізовувати проект; реальне включення учня не тільки у осмислення навколишньої дійсності, але й перетворення її; можливість вирішувати проблеми та реалізовувати ідеї особисто значимі для учня; одержання реальних результатів своєї праці; поступове освоєння технології особистого проектування своєї освіти, майбутньої професійної діяльності, вирішення життєво важливих питань; вільне творче самовираження учнів, не обмежене межами предмету; відчуття реальної користі від розробленого та впровадженого проекту; свобода вибору тем та ідей проектів; необхідність використання при розробці проектів не тільки знань із різних предметів, але і вихід далеко за межі змісту освіти; використання значної за обсягом та складністю додаткової літератури при розробці проекту; велика варіативність у застосуванні проектування [4, с. 18].

М.В. Елькін зазначає, що проектна діяльність студентів забезпечує пріоритет надпредметних соціально значимих знань і умінь, що найбільше відповідає парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання і вміння дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися у професійній діяльності [3, с. 82].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу можна зробити висновки, що у процесі творчої проектної діяльності у студентів формуються уміння та навички проектування майбутньої педагогічної діяльності, до нетипового розв'язання поставлених задач, розвиваються комунікативні здібності, творчо-креативне мислення, здібності до колективної діяльності. Це дозволить майбутнім учителям, на нашу думку, здійснювати педагогічну діяльність на високому рівні педагогічної майстерності. Метод проектів, зокрема творчих, вивчався у дослідженнях українських та зарубіжних науковців, він довів свою ефективність і багатогранність у формуванні професійної компетентності учителя, але ще лишає багато питань й можливостей для досліджень. В подальшому доцільно більш детально вивчити застосування методу творчих проектів у системі образотворчої освіти, що потребує окремого наукового дослідження, обґрунтувати інноваційні педагогічні технології формування професійної компетентності учителів образотворчого мистецтва засобами творчої проектної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бацаева Т.Е. Психолого-педагогические условия подготовки будущих учителей начальных классов к руководству творческой проектной деятельностью: Автореф. ... канд.пед.наук: 13.00.01 – общая педагогика / Т.Е. Бацаева – Брянск: БГПД, 1998. – 19 с.
2. Білоус В.С. Проектна діяльність – важлива складова розвитку бібліотеки та професійного зростання бібліотекарів : методичні рекомендації / В.С. Білоус. – Вінниця, 2014. – 80 с. – (Серія «Основи бібліотечно-бібліографічних знань»).
3. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Елькін Марк Веніамінович – К., 2005. – 260 с.
4. Избаш С.С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Избаш Світлана Сергіївна – К., 2007. – 204 с.
5. Колесникова Л.И. Совместное проектирование как фактор профессиональной компетентности преподавателя педагогического комплекса: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Колесникова Иркутск, 2002. – 20 с.
6. Пархоменко Е.Н. Профессиональное самоопределение учащихся 5-7 классов в процессе творческой проектной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук – 13.00.01: – общая педагогика, история педагогики и образования / Брянский гос. пед. ун-т. – Брянск: БГПУ, – 2001. – 18 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М. А. Ступницкая. – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
9. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Е.І. Федорчук. Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – 212 с.
10. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении. учеб. пособие. – 2-е изд., стер. / Н.Ф. Яковлева – М.: ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

Куцаєва Т.О.

*кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник,
Національний музей історії України, м. Київ*

ІДЕЇ ПРОЕКТУ «ЖИВА КНИГА» ДЛЯ МУЗЕЙНИХ ІНТЕРАКТИВНИХ ОСВІТНИХ ПРОЕКТІВ

Проект «Жива книга» з'явився в 2004 р. у Данії за сприяння молодіжної організації «Stop the Violence». Відтоді поширений у 50 країнах і є можливістю досягнення суспільного порозуміння, соціальної рівності, подолання стереотипів [1]. Опубліковані в Україні методики визначають «Живу книгу» як нову інтерактивну форму соціокультурного заходу [2]. Відмінністю від передачі інформації будь-яким іншим способом, є можливість людині – Читачу – не лише отримати інформацію, а й здобути знання і відчуття у спілкуванні з іншою людиною, яка має знання, – Живою книгою. Ця людина розповідає персональну історію, досвід і це розповідь від перших вуст. Не буває незручних запитань. Книга відповідає на всі. Якщо запитання ображає або дуже особисте, Книга може не відповідати. Читання відбувається на основі взаємоповаги, взаємності, адже Книга теж може задавати запитання Читачу.

Модель «Живої бібліотеки» була адаптована в Україні в 2007 р. Перша відбулася в Києві під час Міжнародного Всесвітнього дня пам'яті людей, які загинули від СНІДу 18.05.2008 р. [2, с. 4-5]. Відтоді Читачі можуть обирати українською мовою ту Книгу, яку вони б хотіли читати – неформально, в колі однодумців. Простором для реалізації ідеї є бібліотеки, деякі освітні центри й літні табори, що мають метою виховування толерантності, фестивалі й зустрічі, організовані неурядовими громадськими організаціями [5; 7; 9]. Музеї використовують потенціал ідеї мінімально. Принагідно зазначимо, що вже в минулому традиція радянської освіти і музеєзнавства з організації зустрічей зі свідками подій, у першу чергу, людей старшого віку з молоддю, лише у вигляді передачі вивіреної інформації на урочистостях. Вимога суспільства не просто сприймати апіорі інформацію із заготовленими висновками, а критично осмислювати, підштовхнула до відмови від названого формату або його трансформації в діалог.

Організація читання Живої книги в музеї непростий процес. Він вимагає концепції, логістики, усвідомлення цілей, ресурсів, підготовки учасників, зв'язку з музейною тематикою, запитами суспільства й аудиторій музею. Вважаємо, що в основі концепції має бути три ідеї: зацікавленість цільових аудиторій музею (1) розповідями власників музейних предметів і фондоутворювачів (2) і дотримання

принципів Живої книги (3). Але розуміння того, що «свідок епохи» може не бути присутній у конкретний час і на місці, підштовхує до ідеї перетворення у Живих книг музейних співробітників. Таким чином, організатори інтерактивних музейних освітніх проектів можуть не тільки використати ідеї Живої книги для музейної комунікації – стати модераторами, кураторами проекту в тематичних розділах експозицій, а й взяти на себе неочікувані неформальні ролі, адже розповідати вони будуть не про самих себе. І хоча суть Книги передбачає спілкування з носієм досвіду, проте фаховий історик, філолог, музеєзнавець (співробітник/запрошений), який займається біографікою або мемуаристикою, зможе вжитися в роль і вести неупереджений діалог від імені персоналії. У цьому випадку музейник має досконало знати не лише історичні події, а саме життєвий шлях персоналії, середовище, яке її оточувало, ознайомитися з усіма джерелами і намагатися не озвучити альтернативну історію від чужого імені, а тільки ретранслювати його. Не варто реконструювати постаті лише відомих людей, а обирати виключно на основі знакових, актуальних тем і можливостей їх повноцінно розкрити. Отже, історія Живої книги, яку відвідувач міг би (не)зустріти або (не)помітити, але яка має цікавий досвід, ідентичність, має бути презентованою в першу чергу.

Інтер'єр музею, насиченість експонатами, використання автентичного одягу або театрального реквізиту для «книг» тільки підсилять ефект від комунікації. Проте варто не створювати стереотипні образи, а лише доповнювати розповідь «ілюстраціями». У цьому випадку і Жива книга, і музейник, який виступає у цій ролі, можуть іменувати себе Живими експонатами. Отже, поєднання названих елементів, озвучена і обговорена презентація колекції дадуть поштовх до впровадження нових специфічних форм музейної комунікації до тих, що практикуються [4, с. 75–84]. Адже так само як і щодо загальновідомої Живої книги, в музеї людина, обираючи цікаву життєву історію, отримає шанс змінити уявлення про «невідомий» світ і соціум персонально, а не через скло вітрини, лише відмічаючи факти, події. Джерелом тем музейної Живої бібліотеки (Живого експоната) мають стати будь-які проблеми: життя мешканця середньовічного міста, гетто, переживання сучасника, який відчуває нетолерантність і стереотипи – джерела соціальної напруженості, збройних конфліктів. Передбачаємо, що музейна Жива книга (Живий експонат) не стануть історичною реконструкцією, музейним театром із глядачами й акторами, а підготовленим музейним театралізованим дійством, що підсилить емоційний ефект розповіді, створить атмосферу комфортного занурення та сприйняття.

Звичайно, що пропоноване не є «новинкою» музейної діяльності. Музейники організовують різні проекти, що дозволять людям

спілкуватися з минулим і сучасниками. Проте ресурс Живої книги ними ще не усвідомлений. Однак, музеї з досвідом упровадження театралізованих екскурсій, квестів (ведучі виступають як Живі експонати, презентують збірні образи) мають потенціал до реалізації Живої бібліотеки в музеї та її теоретичного опису (для прикладів: театралізована екскурсія «Таємниці степових курганів», квест «Віднайдені у часі» (Ніч у музеї до Міжнародного дня музеїв), лекторії й зустрічі в НМІУ [6]).

На основі узагальнень методичних порад, рекомендацій кураторів, правил Бібліотеки, інструкцій для Книг [1-3, 8] до проектів, для музейного сценарію на 2-2,5 год. мінімальним складом учасників вважаємо п'ять навчених і відповідно емоційно налаштованих осіб: три Живі книги, Музейний бібліотекар (модератор, куратор) і Музейний словник (співробітник або волонтер, який володіє іноземними мовами або досконально знає зміст джерел). Для того, щоб вони виділялися, бажані корпоративні символи музею (майки, хустинки тощо). Важлива згода на дотримання бібліотечних і музеєзнавчих термінів і хронометражу зустрічей, щоб максимально занурити відвідувача в концепцію проекту від входу в музей до виходу.

Відвідувач, який хоче прочитати музейну Живу книгу, звернеться до Музейного бібліотекаря, зареєструється та вибере з Каталогу бібліотеки ту, що припала до душі. Читати «книги, написані іншою мовою» (старослов'янською, латиною, французькою, ідиш тощо), допоможе Живий словник. Не зайвою буде можливість розподілу змісту розповіді на частини, а у випадку, коли Книгами будуть родини або друзі, розрізняти їх як «Том 1», «Том 2» тощо.

Музей може також обирати три варіанти презентації – стаціонарно (в експозиції), мобільно (виїзд до аудиторії) і онлайн спілкування. Так само як і поза музеєм, музейна Жива книга запрошується до конкретної аудиторії, спілкується за певними принципами: обрати лише одну Книгу, чи по ротатії читати всі (кожні 10 або 30 хв., продовжуючи читання, якщо немає інших замовлень); спілкуватися face-to-face або в малих групах. А ні зміст Книги, а ні запитання попередньо не узгоджуються. Продуманим має бути презентація Каталогу бібліотеки; правила, що не лише організують захід (у т.ч. убезпечать експозицію), а й захистять емоційний і фізичний стан учасників (їх можна оформити банером, листівками у стилі експозиції); побутовий комфорт Книги; фрази-сигнали для спілкування, що допоможуть уникати затягування читання, незручних відчуттів Книги через очікування, непопулярність; можливу вартість участі, адже по суті проект благодійний (наприклад, за умови лише придбання вхідного квитка до музею; безоплатно для зареєстрованих тощо). Варто передбачати час на рефлексію учасників, їхній вік, а музейному соціологу розробити анкету для фідбека.

Також, хоча рекомендують запрошувати Читачами осіб 16-21 рр. (тих, хто вступає у дорослу пору, формує світосприйняття), але в музеї обмеження варто не ставити. Має бути попередньо досягнута згода учасників на етику спілкування – (не)можливість фото, аудіо фіксації, неперсоніфікованих коментарів у соцмережах тощо.

Комунікація музею, Живої книги й Читача немає завершуватися після завершення зустрічі, а продовжитися на основі рефлексії відвідувачів, побажань щодо розширення Каталогу. Можливо деякі Читачі запропонують себе для Живої бібліотеки.

Упровадження музейної «Живої книги», зважаючи на актуальні теми для цільових аудиторій музею як від сучасників, так і на історичних прикладах з музейної колекції, посприяють урізноманітненню форм музейної комунікації, більшої відкритості музею до суспільства, взаємодії з волонтерами, розширенню аудиторій, урізноманітненню музейної наукової діяльності і комплектування колекцій, особливо щодо історії 2-ї пол. 20 – поч. 21 ст.

Список використаних джерел:

1. Горчинська О. Жива бібліотека: не-книжкові історії з перших вуст / <https://gazeta.ua/blog/2922/ziva-biblioteka-neknizhkovi-istoriyi-z-pershih-vust>.
2. Жива бібліотека: творчість та інновації: метод. поради / Хмельниц. ОУНБ ім. М. Островського. – Хмельницький, 2012. – 19 с.
3. «Жива бібліотека» для боротьби зі стереотипами та ненавистю / <https://hromadskeradio.org/2015/03/22/zhiva-biblioteka-dlya-borotbi-zi-stereotipami-ta-nenavistyuu>.
4. Маньковська Р. Сучасні музейні комунікації та перспективи їх розвитку // Краєзнавство. – 2013. – № 3. – С. 75-84.
5. Міжнародний міжнаціональний дитячий табір «Джерела толерантності» в Україні / <http://www.kngu.org/node/65>.
6. НМІУ / https://www.facebook.com/nmiuu/?ref=br_rs.
7. У грудні 2015 р. бібліотека Д. І. Чижевського розпочинає роботу над новим проектом – «Жива книга» / <http://library.kr.ua/novini/2015/zhiva.html>.
8. Що таке Жива бібліотека? / <http://luginlib.org.ua/method/jyva>.
9. Як ужгородці «живі книги» читали / http://uzhgorod.in.ua/novini/2016/dekabr/yak_uzhgorodci_zhivi_knigi_chitali_foto.

Смутченко О.С.
аспірант,
Херсонський державний університет

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В даний час важливу роль у процесі вивчення і навчання іноземних мов відіграють психологічні особливості мовних здібностей студентів вищих навчальних закладів. В дослідженнях О.О. Брудного, А.В. Брушлинського, Л.С. Виготського, Е.О. Голубевої, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, С.Л. Рубінштейна та інших вчених розглядаються різні аспекти цієї складної проблеми і спонукають до пошуків нових перспективних варіантів.

При вивченні іноземної мови ми не повинні забувати про таке поняття як «мовна здібність». У психологічній, лінгвістичній і психолінгвістичній літературі існує різне тлумачення поняття «мовна здібність». Вивчаючи на навчаючи іноземну мову ми не повинні забувати про індивідуально-психологічні і психофізіологічні якості конкретної особистості й умов оволодіння нею мовою.

Не варто плутати поняття «мовна здібність» і «здібність до мов», адже ці поняття у психологічній і лінгвістичній науці характеризуються по-різному.

С.Л. Рубінштейн зазначає, що здібність є «сукупністю певних психічних властивостей та якостей, що потрібні для успішного виконання певної діяльності, і які детермінується особливостями цієї діяльності та вимогами, які вона висуває» [4, с. 535].

Б.М. Теплов виокремлює три ознаки того, що можна охарактеризувати як «здібність»:

– по-перше, здібність являє собою індивідуально-психологічну особливість, що відрізняє одну людину від іншої, тобто має різний рівень прояву в різних людей;

– по-друге, здібності напряму мають відношення до успішності виконання певної діяльності (у випадку мовних здібностей – комунікативної діяльності);

– по-третє, здібностями не є знання, навички та уміння, але вони визначають легкість та швидкість набуття певних знань і навичок [5, с. 16].

Одне із інтегральних визначень поняття «мовна здібність» було запропоновано О. О. Леонтьєвим (1970), котрий характеризує її як специфічний психофізіологічний механізм, що формується у носія на основі нейрофізіологічних передумов й під впливом досвіду спілкування [3].

А.М. Шахнарович (1991) визначає «мовну здібність» як багаторівневу, ієрархізовану функціональну систему, що формується у психіці носія мови у процесі онтогенетичного розвитку. Цей, по суті, механізм діє за певними правилами, система яких забезпечує використання елементів мовної системи у комунікативних цілях, що власне й є комунікативною компетенцією. Зазвичай, суб'єкт, носій мови, не усвідомлює існування цих знань, але будує власну мовну продукцію, застосовуючи їх. Ці правила реалізації, засвоєної індивідом системи мови, можуть формуватися лише в процесі спілкування засобами даної мови [7].

Щодо поняття «здібності до іноземних мов», то психологи вважають, що в основі здібностей до іноземних мов лежать когнітивні здібності та виділяють принаймні чотири спеціальні когнітивні здібності, які детермінують успішне вивчення іноземних мов. Здібність до фонетичного кодування є різновидом мнемонічної здібності, завдяки якій людина сприймає звуки іноземної мови і звукові форми слів та виразів, «кодує» їх у довготривалій пам'яті, а надалі відшуковує й відтворює їх. Граматична чутливість чи здібність сприймати граматичні відношення в іноземній мові і розуміти роль граматики у перекладі висловлювань та речень. Механічна асоціативна пам'ять необхідна для засвоєння великої кількості довільних зв'язків між словами та їх значеннями, які належить засвоїти. Індуктивна здібність – це здатність бачити і формулювати правила, які керують формуванням патернів стимулів [2].

Б. Беляєв виділяє іншомовно-мовленнєві здібності, які поділяє на мовні та мовленнєві, а в їх межах виокремлює: а) фонетичні (дають змогу ефективно оволодіти фонетикою іноземної мови); б) лексичні (забезпечують успішне опанування іншомовної лексики); в) граматичні (відповідають граматичним особливостям іноземної мови); г) стилістичні (сприяють здатності узагальнювати лексичні і граматичні особливості певного стилю, а також розпізнавати та відтворювати різноманітні стилі в усному й писемному мовленні. Центральними іншомовними здібностями вчений вважає мислення іноземною мовою і почуття мови [1, с. 192].

Натомість колектив науковців під керівництвом Є. Голубевої стверджує два види здібностей до іноземних мов: комунікативні (індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості особистості, які забезпечують її успішну взаємодію з іншими людьми та ефективне розв'язання комунікативних завдань), а також лінгвістичні (індивідуальні психофізичні особливості, які є умовою успішного оволодіння мовою) [6, с. 108].

Отже, успішність опанування іноземної мови індивіда залежить від багатьох психологічних, психофізичних та індивідуальних чинників, так

основною психолого-педагогічною проблемою навчання іноземної мови є врахування особливостей мовних здібностей і здібностей до мов окремої особистості.

Список використаних джерел:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам [пособие для преподавателей и студентов] / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Здібності до іноземних мов [Електроний ресурс] // Академік. Режим доступу: <http://www.dic.academic.ru>.
3. Леонтьев А.А. Психофизические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 314-370.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: [в 2 т] / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
6. Способности и склонности: Комплексные исследования / [под. ред. Э.А. Голубевой]. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
7. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.

Стефіна Н.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ» У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної систем освіти передбачає вирішення проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу [1, с. 3-5]. У чому ж полягає сутність педагогічної технології? Яким чином педагог може обрати саме ту педагогічну технологію, яка б дозволила максимально використати власний творчий потенціал і в той же час, стимулювала б розвиток творчої особистості учня? Зрушити цей процес зможе лише перебудова системи освіти, а саме – удосконалення підготовки вчителя і учня з високим творчим потенціалом, щоб програма особистісного розвитку дитини як біосоціальної системи не зазначала відхилень від норми, тобто деформації.

Аналіз наукових досліджень засвідчив те, що дана проблема завжди була в полі зору вчених, але найбільшої актуалізації набула саме в сьогоденні. Зазначену проблему в різних аспектах досліджували: В. Беспалько, І. Бех, Є. Бондар, М. Головка, С. Гончаренко, І. Дичківська, І. Зязюн, М. Кларін, Л. Крившенко, В. Кремень, В. Кукушкін, Л. Липова, Л. Мамонт, Л. Нечволод, П. Олійник, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та інші.

Мета статті – дослідити сутність поняття «педагогічна технологія» у науковій літературі.

Сьогодні обсяг освіти перевищує усі допустимі норми його сприйняття учнями. На наш погляд, стандарти в оволодінні навчальним матеріалом повинні бути знижені у декілька разів, адже криза освіти пов'язана саме з можливостями учня засвоїти повноцінно той обсяг інформації, який постійно зростає.

У науковій літературі серед недоліків сучасної освіти називають такі:

1. Середня тривалість навчального дня учнів 1-4 класів складає 8-9 годин, 5-8 класів 10-12 годин, 9-11 класів 14-16 годин.

2. Тільки 10% учнів можна вважати відносно здоровими, кожний третій має психологічні та нервові відхилення (за даними професора С. Р. Вершловського).

3. Провідним мотивом навчальної діяльності у 70% учнів є страх отримати погану оцінку, не скласти залік, виявити себе нездібним в очах товаришів, страх перед батьками, вчителями тощо.

4. Пізнавальний мотив та мотив самореалізації особистості прийманні тільки 4% учнів.

Розглянемо сутність поняття «технологія».

«Технологія» – грецьке слово за походженням (tehne – мистецтво, ремесло, наука; logos – поняття, вчення) – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем буття [16, с. 13].

У «Сучасному тлумачному словнику української мови» термін «технологія» розглядається як сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів [17, с. 1296].

Термін «педагогічна технологія» також має свою етимологію, він дедалі більше поширюється у сучасній науці і освіті. Його варіанти – «технологія навчання», «освітні технології», «технології у навчанні», «технології в освіті» – широко використовуються у психолого-педагогічній літературі і мають понад триста формулювань залежно від того, як автори уявляють собі структуру і компоненти освітнього процесу. Так О. М. Пехота, досліджуючи історичне походження «педагогічна технологія» стверджує, що цей термін спочатку пов'язували тільки із застосуванням у навчанні технічних засобів та

засобів програмованого навчання («технічні засоби навчання») [10]. Останнім часом «педагогічну технологію» розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу («технологія навчання» або «технологія навчального процесу»).

Аналіз еволюції поняття «педагогічна технологія» дає змогу проаналізувати технологічні тенденції в освіті, навчанні тощо. Проте у розумінні та вживанні терміна «педагогічна технологія» серед учених і практиків існують великі розбіжності, тож розглянемо їх.

На думку В. П. Беспалька, «педагогічна технологія» – систематичне і послідовне втілення на практиці попередньо спроектованого навчально-виховного процесу. Це проект певної педагогічної системи, реалізований на практиці [1, с. 5-6].

М. В. Кларін наголошує, що «педагогічна технологія» означає системну сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети [5].

На погляд Л. П. Крившенко, «педагогічна технологія» – це строго наукове проектування і точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх. Поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж поняття «технологія навчання» і «технологія виховання» [11].

Так С. Бондар, М. Головка, Л. Липова, Л. Мамонт вважають, що «педагогічна технологія» – компонент педагогічної майстерності, що являє собою науково обґрунтований професійний вибір операціонального впливу педагога на дитину в контексті взаємодії її зі світом з метою формування у неї відносин до його світу, гармонічно поєднуючи свободу самовиявлення і соціокультурну норму [2].

Г. К. Селевко, вважає, що «педагогічна технологія» є змістовним узагальненням, яка вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально – діючим аспектами [14; 15].

В. Г. Кремень розглядає «педагогічну технологію» як системний метод створення, застосування і визначення усього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [4].

Як зазначає П. М. Олійник, «педагогічна технологія» може містити інші спеціалізовані технології – електронні і нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо.

Узагальнюючи вищесказане, ми вважаємо, що педагогічна технологія відображає тактику реалізацію освітніх технологій і будується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – середовище – учень» у визначених умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового тощо). Їй притаманні загальні риси і

закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

Таким чином, педагогічна технологія – це багатоаспектне педагогічне явище, що виступає як своєрідна конкретизація методики, проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці; змістовна техніка реалізації навчально-вихованого процесу: закономірна педагогічна діяльність, що реалізує науково-обґрунтований проект навчально-вихованого процесу і має вищий рівень ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж традиційні методики навчання і виховання.

Список використаних джерел:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1995. – С. 5-6.
2. Бондар С., Мамонт Л., Липова Л., Головка М. Перспективні педагогічні технології: Навч. посібн. / За ред. С. Бондар / С. Бондар, Л. Мамонт, Л. Липова, М. Головка. – Рівне: Тетіс, 2003. – 200 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1996. – С. 331.
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол ред. В. Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / В. М. Кларин. – М., 1989. – 211 с.
6. Кукушкин В. П. Педагогические технологии / В. П. Кукушкин. – Ростов-на-Дону, 2002. – 246 с.
7. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків. ГОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – С. 674.
8. Олійник П. М. Передові педагогічні технології: дидактично – методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник // Методи навчання і наукових досліджень у вищій школі: навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 2003 – 323 с.
9. Освіта: Україна ХХІ століття. Державна національна програма: Збірник нормативно – правових актів з питань загальної середньої освіти. – К., 2010. – Т. 1. – С. 3-5.
10. Освітні технології: Навч. – метод. посібник / За заг. ред. О. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
11. Педагогика: Учебник / Л. П. Крившенко и др.; Под ред. Л. П. Крившенко. – М. : «Проект», 2004. – С. 310.
12. Педагогічні технології: наука – практиці: навч. – метод. / за ред. С. О. Сисоевої. – К. : ВПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
13. Педагогические технологии: Учебн. Пособие для студентов / Под общ. Ред. В. Кукушкина. – М. : МарТ, 2006. – 134 с.
14. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

15. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

16. Словник педагогічних термінів / Укладач Л. О. Савенкова. – Київ : Київський Національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, 2008. – С. 13.

17. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / Уклад. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник; За заг. ред. проф. В. В. Дубідчинського. – Х. : ВД «Вища школа», 2013. – С. 1296.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Фінгерман О.

студентка,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ АУТИЧНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема аутизму для українського і світового суспільства не є новою. Аутизм є порушенням психічного розвитку дитини, яке характеризується відхиленнями в поведінці, соціальній взаємодії та спілкуванні. Аутизм є одним з найважчих розладів розвитку дитини. Дуже важливо у ранньому віці вивчити поведінкові особливості у таких дітей, визначити індивідуально-психологічні особливості та розробити зміст корекційно-педагогічної роботи з ними.

Проблема поведінкових особливостей аутизму була предметом дослідження таких вчених: К. Антшел, Ф. Аппе, С. Арбой, С. Барон-Коуен, Р. Грегори, М. Деван, Д. Димер та ін.

Метою статті є вивчення поведінкових особливостей аутичних дошкільників.

Найкраще розробленою вітчизняною теорією, яка вважає причиною всіх проявів аутизму емоційні порушення, можна назвати теорію В. В. Лебединського, О. С. Микільської, Є. Р. Баєнської, М. М. Ліблінга. Відповідно до неї, біологічна недостатність створює особливі патологічні умови, до яких змушена пристосовуватися дитина з аутизмом. З моменту народження спостерігається типове поєднання двох патогенних факторів:

1. Порушення можливості активно взаємодіяти з середовищем, що проявляється у зниженому життєвому тонусі.

2. Зниження порогу афективного дискомфорту в контактах зі світом, що виявляється у хворобливих реакціях на звичайні подразники і підвищеній вразливості при контактах з іншою людиною.

Обидва чинники діють в одному напрямку, перешкоджаючи розвитку активної взаємодії з середовищем і створюючи передумови для посилення самозахисту. Аутизм, на думку авторів, розвивається не тільки тому, що дитина ранима і мало витривала в емоційному відношенні. Багато проявів аутизму інтерпретуються як результат включення захисних і компенсаторних механізмів, що дозволяють дитині встановлювати відносно стабільні, хоч і патологічні, взаємини зі світом. У межах даної теорії, спотворення розвитку когнітивних функцій

є наслідком порушень в афективній сфері. Виокремлення 4-ох рівнів афективної регуляції дозволяє авторам пояснити весь спектр проявів аутизму [1, с. 149–153].

О. С. Нікольська пропонує наступну класифікацію раннього дитячого аутизму: 1 група – з переважанням відчуженості від навколишнього; 2 група – з переважанням аутичного відкидання навколишнього; 3 група – з переважанням аутистичного заміщення навколишнього; 4 група – з переважанням надгальмування у відносинах з навколишнім.

Розкриємо поведінкові особливості аутичних дошкільників більш детально, виходячи із запропонованої класифікації.

1 група – характеризується наявністю польової поведінки: нецілеспрямоване дрейфування від одного об'єкту до іншого; видирання по меблях, тулубу дорослого; тривале пасивне споглядання безпредметних об'єктів; випадкові мимовільні дії; ритмічні вокалізації; гіперсензитивність до сенсорного і афективного дискомфорту, зміни обстановки, випереджальний розвиток мови (1-ий рік життя); психогенний і різкий, нерідко катастрофічний розпад мовлення, навичок, наростання аспонтанності, втрата візуального контакту, реакцій на звернення, фізичний дискомфорт (2-ий рік життя). Нозологічно, мова йде про злякисну поточну шизофренію [3].

2 група – характеризується одержимістю руховими, сенсорними, мовними стереотипами, імпульсивними діями, одноманітністю гри із залученням неігрових предметів, вираженістю порушень почуттів самозбереження, «феноменом тотожності», численними страхами гіперсензитивного характеру, симбіотичним зв'язком з матір'ю, а також нерідко відставанням у психічному розвитку. Цей варіант раннього дитячого аутизму може бути обумовлений як шизофренією, так і органічним ураженням центральної нервової системи [2].

3 група – характеризується надцінними та особливими пристрастями, відстороненістю характеру, інтересами і фантазіями, розгальмованістю потягів; страхи носять характер маячні; прояв агресії у грі; слабкість емоційних прихильностей. На першому році життя типовим є м'язовий гіпертонус, напруженість або опір при взятті на руки. [3].

4 група – позначається ранимістю, лякливою; знижений фон настрою, надцінні страхи, тиха малорухлива гра, наростання боязкості і скутості при щонайменшій зміні звичного стереотипу; загальмованість, моторна незручність, непевність у рухах. На першому році життя відзначається м'язовий гіпотонус, слабкість реакцій на фізичний дискомфорт, нестійкість настрою; фізична і психічна виснаженість; надприв'язаність до матері [3].

О. А. Стребелева та Л. М. Шипіцина вважають що до найхарактерніших поведінкових проблем аутистичних дітей відносять труднощі зі сном; самоскалічення; агресія; стереотипна поведінка; деструктивна поведінка [4; 5]. Охарактеризуємо їх.

Труднощі зі сном. Деякі діти не засинають у потрібний час тому, що не можуть спокійно знаходитись у власному ліжку. Батьки часто вважають, що небажання дитини перебувати в ліжку зумовлене страхом самій залишатися в кімнаті. Тоді вони беруть дитину у своє ліжка, тим самим створюючи їй звичку, якої потім дуже важко позбутися. Батькам треба усвідомити, що достатньо залишитися біля дитини протягом якогось часу, щоб допомогти опанувати страх перед самотнім перебуванням у кімнаті [5]. Загалом більшість проблем зі сном, що трапляються в аутистичних дітей, дуже часто нагадують проблеми здорових дітей приблизно до восьмого року життя.

Самоскалічення. Найчастішими формами самоскалічення є гризіння рук, натискання очей пальцями, удари головою об стінку, удари руками по вухах. Така поведінка виявляється у дітей з важкими формами аутизму. Самоскалічення часто виявляється у дітей, які не можуть порозумітися з оточуючими [4]. Отже, така поведінка є формою комунікації і батьки чи інші опікуни повинні старанно проінтерпретувати те, що дитина хоче їм висловити.

Агресія. Копання, биття, гризіння, плювання, штовхання інших людей є насправді важкими для родини. Така поведінка є характерною для аутистичних дітей і найчастіше є наслідком фрустрації, яку переживає дитина, що, можливо, пов'язана з непорозумінням чи відмовою виконання бажання. Батькам необхідно виробити собі стратегії, як зарадити в таких ситуаціях. Необхідно відволікти увагу дитини, наприклад, показати їй щось цікаве. Після того, як злість чи агресія опанована, потрібно проаналізувати, що спричинило таку ситуацію [4].

Стереотипна поведінка. Існує багато форм стереотипної поведінки. Найчастіші – це крутіння предметами (наприклад, колесами машинки) і сенсорно-моторні дії (кивання головою, махання руками). Деякі дослідники стверджують, що діти так поведуться тоді, коли не знають, що треба робити чи як бавитись предметами. Тоді дитина знаходить собі додаткову стимуляцію, якої не може досягнути в інший спосіб [5].

Деструктивна поведінка. Здебільшого така поведінка не є формою звичайного вандалізму, це швидше форма агресії. Предметами зацікавлення дитини можуть бути родинні пам'ятки, якими хоче бавитись дитина, а потім їх нищить, або, наприклад, вільний кінець доріжки, який дитина буде тягнути так довго допоки він не порветься. У дитини може виявлятися така поведінка, коли вона не може знайти

собі цікавого заняття і нищення предметів є спробою отримання задоволення від простої діяльності [4].

Отже, специфіка раннього дитячого аутизму проявляється наступним чином: дефіцитом потреби в спілкуванні, який в значній мірі залежить від ступеня тяжкості РДА; при всіх ступенях тяжкості у дітей з РДА спостерігається афективна дезадаптація; недорозвинення регуляторних функцій у дітей з РДА проявляється у виражених порушеннях поведінки; інтелектуальний і мовленнєвий розвиток при РДА відрізняються значною варіабельністю і специфічністю. Виходячи з цього, ми бачимо, що кожен випадок потребує своєї спеціально розробленої програми по групам. Це додатково доводить важливість і актуальність теми нашої роботи.

Список використаних джерел:

1. Кісельова Н. В. Особливості корекційної-педагогічної допомоги дітям з раннім дитячим аутизмом / Н. В. Кісельова // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4(44). – С. 149–153.
2. Никольская О. С. Психологическая классификация детского аутизма / О. С. Никольская // Альманах. – 2017. – № 18(29).
3. Шипицына Л. М. Детский аутизм : хрестоматия / Л. М. Шипицына. – СПб. : Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
4. Hart Ch. A. Przewodnik dla rodziców dzieci autystycznych / Ch. A. Hart // Fundacja im. Wojtki Wadowskiego. – Łódź, 1995.
5. Piętka M. Trudne zachowania w osób z autyzmem / M. Pietka // Dziecko autystyczne. Krajowe Towarzystwo Autyzmu. – Warszawa, 2001. – Т.9. – № 1 – S. 63–81.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Добровольська А.М.

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Івано-Франківський національний медичний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО ДІАЛОГУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ

Гуманізація і комунікативна спрямованість процесу вищої медичної і фармацевтичної освіти в межах реалізації положень Болонської декларації, Закону України «Про вищу освіту», галузевих стандартів вищої освіти обумовлюють використання інтерактивних методів і технологій під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) в профільних ВНЗ, що забезпечує розвиток у майбутніх фахівців здатності думати, самостійність і незалежність мислення, а також постійну цікавість до того, що відбувається в сучасному соціумі. Це сприяє формуванню майбутніх лікарів і провізорів – універсальних особистостей, які:

- легко орієнтуються в потоках інформації, що швидко змінюється;
- володіють сучасними інформаційними технологіями;
- ухвалюють рішення і відповідають за них;
- адаптуються до будь-яких умов у сучасному соціумі;
- спостерігають, узагальнюють, роблять висновки, тобто формують цілісну картину світу.

У процесі навчання ДПНП «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЄСКГ») «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ») з метою формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх фахівців активно використовується технологія інтерактивного навчання, а саме технологія проблемно-діалогічного навчання (*технологія проблемного діалогу*).

Метою технології проблемно-діалогічного навчання є творче й інтелектуально-пізнавальне засвоєння суб'єктами освітнього процесу нового матеріалу, в результаті чого формуються їх уміння переносити одержані знання на нові, нестандартні ситуації. Цьому сприяє відповідна організації процесу навчання зазначеним ДПНП, котра передбачає реалізацію діалогу, а також припускає створення під керівництвом викладачів проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність осіб, які навчаються, з їх вирішення.

Особливості проблемного діалогу полягають у тому, що, наприклад, на занятті з вивчення нового матеріалу повинні бути присутніми [1]:

- *постановка навчальної проблеми* – етап формулювання теми заняття або питання для дослідження;
- *пошук вирішення навчальної проблеми* – етап формування нового знання.

У процесі дослідження було з'ясовано, що технологію проблемно-діалогічного навчання з успіхом можна використовувати не тільки під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», але й у роботі студентського наукового гуртка, студентського наукового товариства, проектної діяльності майбутніх фахівців тощо.

Було встановлено, що реалізація технології проблемно-діалогічного навчання в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання зазначеним ДПНП передбачає наявність між суб'єктами освітнього процесу [1; 2]:

- *спонукального діалогу* – складається з окремих стимулюючих реплік, котрі спонукають суб'єктів освітнього процесу до творчої діяльності і спрямовані на розвиток їх творчих здібностей;
- *діалогу, який підводить* – складається з системно пов'язаних запитань і завдань, які дозволяють активно розвивати і задіювати в процес пізнання логічне мислення осіб, котрі навчаються.

На практиці ми пересвідчилися у тому, що за умови реалізації технології проблемного діалогу в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» можлива [1; 2]:

- групова робота – *спонукальний діалог*;
- фронтальна робота – *діалог, який підводить*.

Досліджуючи, ми з'ясували, що обов'язковою умовою застосування проблемно-діалогічної технології під час навчання майбутніх лікарів і провізорів зазначеним ДПНП є привнесення нового, незвичайного і цікавого в процес пізнання. Також ми пересвідчилися у тому, що, застосовуючи цю технологію в процесі формування ІТ-компетентності, необхідно враховувати рівні емоційного і мотиваційного налаштування осіб, які навчаються, під час:

- *вивчення і вирішення проблем на вимогу викладачів* – особи, котрі вивчають зазначені ДПНП, вирішують проблеми в процесі формування ІТ-компетентності під постійним контролем викладачів, бо саме в цьому вони бачать необхідність;

- *вивчення і вирішення проблем, які викликали здивування, необхідність подолати суперечність* – проблеми, що виникають під час вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності, викликають небайдуже відношення до них з боку

осіб, котрі навчаються, а також необхідність самостійно вирішувати виникаючі протиріччя;

- *вивчення і вирішення цікавих проблем* – проблеми, виникаючі в процесі формування ІТ-компетентності, захоплюють осіб, які вивчають зазначені ДПНП, і викликають прагнення до їх вирішення навіть за умови напруження вольових зусиль;

- *вивчення і вирішення проблем, які викликають цікавість і допитливість до предмету* – проблеми, що виникають в осіб, у котрих формується ІТ-компетентність під час навчання зазначеним ДПНП, викликають цікавість і допитливість до предмету вивчення так, що стають для них особистими [1].

Було з'ясовано, що, реалізуючи проблемно-діалогічну технологію в процесі формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», необхідно прагнути, щоб:

- блоки завдань були об'єднані однією ідеєю або проблемою і надавали можливість вивчити проблему всебічно;

- кожне завдання відповідало за окремий аспект досліджуваної проблеми.

На практиці ми дійшли висновку, що провідною формою проблемно-діалогічного навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» є *проблемно-діалогічні лекції*.

Під час дослідження ми переконались у тому, що проблемно-діалогічна лекція призначена для організації активної розумової діяльності і самостійної роботи осіб, які вивчають зазначені ДПНП, і в котрих формується за таких умов ІТ-компетентність. На проблемно-діалогічних лекціях, які читаються в Івано-Франківському національному медичному університеті в межах навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»:

- основними положеннями теми є пізнавальні проблеми, завдання, що висуюються викладачем перед слухачами;

- викладач не повідомляє слухачам всі подробиці матеріалу, котрий вивчається, що пробуджує в них цікавість до самостійної роботи над проблемою.

Ми дійшли думки, що активізація пізнавальної діяльності осіб, які під час проблемно-діалогічної лекції вивчають ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», і в котрих формується ІТ-компетентність за такого навчання, відбувається за рахунок:

- залучення їх в міркування викладача, який полемізує з самим собою;

- знайомства з різноманітними протилежними точками зору.

На практиці було з'ясовано, що реалізація з метою формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання ДПНП

«ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» технології проблемного діалогу у формі проблемно-діалогічної лекції сприяє виробленню їх професійних комунікативних умінь, а саме:

- *вміння слухати* – сприйняття інформації й емоційного стану співбесідника, прояв толерантності і такту, надання співбесідникові свободи виразу думок і відчуттів, аналіз почутого;

- *вміння говорити* – ведення бесіди на доступній для співбесідника мові, не зловживання специфічною термінологією, лаконічність і ясність викладу інформації, оперування чіткими інструкціями і положеннями;

- *вміння бачити* – фіксування в поведінці співбесідника розпізнавальних вербальних і невербальних знаків, які сприяють конкретнішому пізнанню його особистості;

- *вміння відчувати* – інтуїція, увага, здатність до співпереживання, проникнення у внутрішній психологічний світ співбесідника;

- *вміння управляти своїм психічним станом у процесі комунікації* – самовладання, утримання від невинуватих жестів і міміки.

Набуття і вдосконалення професійних комунікативних умінь у процесі навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у межах реалізації технології проблемного діалогу, на нашу думку, достатньо вагомо для професійної діяльності майбутніх лікарів і провізорів, бо успішне фахове використання ними сформованої ІТ-компетентності під час вирішення професійно-спрямованих завдань є не можливим без таких умінь. Окрім того, професійні комунікативні вміння мають величезне значення для практичної і психологічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу не тільки під час навчання зазначеним ДПНП, але й для їх життєдіяльності в цілому.

Список використаних джерел:

1. Соловьева Т. В. Проблемно-диалогическое обучение на уроках математики [Электронный ресурс] / Т. В. Соловьева // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/algebra/library/2013/04/05/problemno-dialogovoe-obuchenie-na-urokakh-matematik>.

2. Хохлова Н. А. Проблемно-диалогическое обучение на уроках математики [Электронный ресурс] / Н. А. Хохлова // ИНФОУРОК. Библиотека материалов. – Режим доступа : <https://infourok.ru/problemnodialogicheskoe-obuchenie-na-urokah-matematiki-998921.html>.

Долгопол О.О.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Харківська медична академія післядипломної освіти*

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕС ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЛІКАРІВ

Із кінця 2000 року за кордоном почали діяти заклади освіти дистанційного типу. Вони зарекомендували себе настільки добре, що за прогнозами спеціалістів, у світі у 2023 році кількість осіб, які здобули вищу освіту за дистанційною формою навчання складатиме 120 млн. чол. Зараз українські ВНЗ під час підготовки та перепідготовки фахівців ВНЗ поєднують різні форми навчання, зокрема запроваджують так зване змішане навчання, при цьому активно розвиваючи його дистанційну частину.

У заклади післядипломної медичної освіти також впроваджуються новітні технології (зокрема, елементи дистанційного навчання), використання яких до недавнього часу було спірним. Уже зараз не підлягає сумніву, що система післядипломної медичної освіти поступово оновлюється шляхом осучаснення змісту навчання та методів викладання, розширення доступу до отримання нових знань за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, реалізацію системи освіти «через усе життя», індивідуалізацію навчання при масовості освіти. Ці складові успішно поєднує дистанційна медична освіта, запровадження якої стало реальним завдяки документам, серед яких «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», Закон України «Про вищу освіту», Закон України «Про Національну програму інформатизації», а також постанови, укази Президента України.

У післядипломній медичній освіті змішане навчання з елементами дистанційного навчання стало реальністю, доцільність його впровадження вже не підлягає сумніву, а в сучасних умовах швидкісного інтернету вона має безперечні переваги. Можливість надіслати та отримати потрібну інформацію через кілька секунд, безкоштовність або мала вартість цієї послуги, індивідуальні та групові скайп-консультації з персональним наставником-тьютором, зручний час для самоосвіти слухачів – ці та інші безперечні переваги у дистанційній медичній освіті наразі вже не викликають сумнівів. Такі види робіт, як прослуховування лекцій, розбір схем, аналіз таблиць та графіків слухач може виконати не перебуваючи безпосередньо в навчальній аудиторії і в зручний для нього час. Тому дискусію з приводу можливості отримання знань і умінь за допомогою дистанційної освіти з медичних спеціальностей можна вважати завершеною на користь цієї інновації.

У змішаному навчанні слухачів існує потреба з'ясувати співвідношення стаціонарного та дистанційного навчання, адже обмежитися лише дистанційним навчанням у медичному виші все ж таки не можна. Також не можна упустити такий момент, як практичний бік засвоєння умінь та навичок. Адже при дистанційному навчанні він фактично відсутній, і цей факт значно ускладнює підготовку лікаря. У системі післядипломної освіти надати лише теоретичні знання лікарю-практику просто неприпустимо. Тож питання співвідношення обсягу знань, що виносяться на очне та дистанційне навчання, та необхідність їх практичного закріплення ускладнюють впровадження елементів дистанційного навчання саме в медичних (у тому числі й післядипломних) закладах освіти. Між тим маємо приклад деяких медичних вишів Італії, Німеччини, Чехії, які успішно готують студентів дистанційно за медико-діагностичними та фармацевтичними спеціальностями. Пояснюється це тим, що вимоги до практичного досвіду цих спеціальностей значно нижчі. Передбачається, що засвоєння великого обсягу інформації потребує від слухача значних зусиль, але це є реальністю і залежить лише від ступеню вмотивованості самих слухачів. Щодо підвищення кваліфікації, яке відбувається в закладах післядипломної медичної освіти на базі отриманої медичної спеціальності і досвіду практичної діяльності слухачів, то дистанційне навчання є ефективним і виправданим.

Сучасна дистанційна освіта є за всіма параметрами універсальною технологією. Вона орієнтована на індивідуальні запити слухачів та особливості їхньої спеціалізації. В основу процесу навчання при цьому покладено цілеспрямована та суворо контрольована робота слухача, який займається власною освітою у зручний для себе час. Слухач забезпечений методичними вказівками, різноманітними посібниками та підручниками, аудіозаписами лекцій та іншими матеріалами. Окрім того, попри віддаленість у відстані слухач та викладач перебувають у постійному контакті та взаємодії. Спілкування організовується за допомогою спеціальних прийомів: побудови загального навчального процесу, розробки та домовленості відносно методів комунікації, що будуть використані слухачем і викладачем, сучасними технологіями інтернет тощо. Усе це допомагає слухачеві та викладачеві перебувати у постійному зв'язку, вирішувати основні питання відносно процесу навчання та використання дидактичних матеріалів. Слухачі під час дистанційного етапу навчання мають необмежений доступ до матеріалів електронної бібліотеки, збірки відеозаписів з ситуаціями, що трапляються у практиці фахівця певної спеціалізації, навчальних фільмів, медичних атласів, наукових праць спеціалістів галузі, відомостей та статистичних даних щодо лікарських помилок та шляхів рішення різноманітних проблем, контрольних

завдань, рекомендацій до виконання практичних робіт тощо. Контроль за отриманими знаннями здійснюється також за допомогою інтернету в режимі ефективного комп'ютерного тестування.

Дистанційна частина навчання у медичному закладі післядипломної освіти організовується як в реальному часі, так і в режимі відстроченого часу. Здебільшого слухачам імпонує другий варіант. У режимі відстроченого часу слухач має можливість знайомитися з мультимедійними лекційними матеріалами, термінологічними словниками, віртуальними лабораторними роботами та методичними рекомендаціями до їх виконання, віртуальними тренажерами також з методичними рекомендаціями до їх використання, пакетами тестових завдань, ділових ігор з методичними рекомендаціями щодо їхнього використання, бібліографії, інших ресурсів навчального призначення.

У режимі реального часу інтернет дає можливість віртуально бути присутнім на конференціях, семінарах, брати участь в обміні думками і дискусіях, вести науково-дослідну роботу під безпосереднім керівництвом викладача або в тандемі з колегами-слухачами, бути віртуально присутнім під час різноманітних маніпуляцій та навіть хірургічних втручань. Ефективно, коли такі онлайн-заняття транслюються з сучасних лабораторій або оснащених новітньою матеріально-технічною базою кабінетів.

При дистанційному навчанні лікарів позитивні результати дає використання телемедичних технологій: лікувально-діагностичні консультації, управлінські, освітні, наукові та просвітницькі заходи, реалізовані із застосуванням телекомунікаційних технологій (медицина на відстані). Ця технологія дає можливість лікарям-слухачам закладу післядипломної освіти аналізувати статичну (рентгенограми, ЕКГ, ЕЕГ тощо) і динамічну (відео- і аудіо-фрагменти) інформацію про хворого, спільно обговорювати весь комплекс медичних даних за допомогою системи відеоконференц-зв'язку, яка забезпечує аудіо/відео обмін в реальному часі.

На сьогодні головна увага розробників дистанційного навчання лікарів зміщується з інформаційно-комунікаційних технологій на психолого-педагогічні. Проблема створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів дидактичних матеріалів фактично вирішена за рахунок бурхливого розвитку інформаційного середовища та рівня техніки. Та при цьому потребують розширення система засобів, прийоми психолого-педагогічної взаємодії учасників навчання, що забезпечують його якість. Також залишається нечітким і неактуальним правове поле більшості документів, що були створені ще в 2000-х рр. Вони потребують перегляду та актуалізації. Відкритість інформаційних ресурсів на тлі недосконалого захисту авторських прав може привести до

їхнього порушення. Також потребує перегляду та оновлення організаційна структура системи дистанційної освіти на рівні держави.

Маючи позитивні відгуки і перспективи для розвитку, дистанційна медична освіта потребує вирішення низки актуальних питань на законодавчому, регіональному та місцевому рівнях.

Іконнікова М.В.

*кандидат філологічних наук,
Хмельницький національний університет*

ВПЛИВ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПІДГОТОВКУ ФІЛОЛОГІВ

Сучасним напрямом розвитку філологічної освіти є докорінне оновлення її змісту відповідно до вимог чинних стандартів, орієнтованих на підвищення якості підготовки філологів, які повинні мати ґрунтовні професійні знання, вміти поповнювати їх самостійно і бути конкурентоздатними на ринку філологічних послуг. Водночас модернізація вищої філологічної освіти потребує вдосконалення нормативно-законодавчого, змістового та технологічного супроводу. Суспільство третього тисячоліття потребує фахівця-філолога нової генерації, здатного інтегрувати знання та динамічно перебудовувати зміст своєї професійної діяльності.

Проблема професійної підготовки фахівців у галузі філології охоплює широке коло питань, є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників. Окремі аспекти професійної підготовки філологів поставали предметом самостійних досліджень науковців, а саме: педагогічні умови формування та розвитку професійної компетентності та готовності філологів до професійної діяльності, самовдосконалення та професійного розвитку (І. Алексєєва, В. Баркасі, Н. Білоус, Н. Власенко, О. Вовк, С. Данилюк, В. Демидова, Г. Єлізарова, В. Коваль, Н. Колесниченко, О. Матвєєва, Ю. Рибінська, О. Семенов, Т. Семенюк, Т. Симоненко, В. Стрельников, Т. Стеченко, Ж. Таланова та ін.); загальнопсихологічні аспекти формування філолога як професіонала та творчої мовної особистості, учасника суспільних відносин (М. Алтухова, Я. Альтман, Г. Андрєєва, Н. Гальскова, Н. Жинкин, Л. Засєкіна, О. Куцевол, В. Маслова, І. Соколова, К. Скиба та ін.); лінгводидактичні, методичні та соціолінгвістичні засади професійної підготовки філологів (Н. Андронік, Р. Барч, О. Бігич, В. Беліков, О. Бессонова, Н. Бориско, М. Вашуленко, Т. Ганічева, Т. Донченко, В. Кашкін, Л. Мацько, Л. Морська, С. Ніколаєва, Н. Остапенко,

Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Черноватий та ін.); особливості професійної підготовки філологів у зарубіжному досвіді (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, О. Зіноватна, В. Корнієнко, О. Мартинюк, Н. Муқан, О. Сергєєва, Л. Черній та ін.).

Розвиток мовної освіти у світі зумовлений низкою чинників, серед яких важливе значення мають гуманізація та гуманітаризація освіти; зростання важливості іноземних мов унаслідок глобалізації й розширення міжнародних контактів; залежність ділових переговорів від успішної комунікації тощо.

З огляду на функціональні характеристики філолог може реалізовувати свої знання та уміння в науковій, літературно-видавничій та освітній галузях, засобах масової інформації, PR-технологіях, у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо. Об'єктами вивчення та професійної діяльності філологів є мови (у теоретичному, практичному, синхронному, діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному аспектах), українська і зарубіжна художня література, усна народна творчість, стилістика, переклад, прикладна лінгвістика, міжкультурна комунікація в усній і письмовій формі. Професійні функції майбутніх філологів полягають в аналізі, творенні, перекладі, трансформації, оцінюванні письмових та усних текстів різних жанрів і стилів (як із науково-дослідною, критично-аналітичною, так і з прикладною метою), майстерному оперуванні комунікативними стратегіями і тактиками, кваліфікованому використанні мови у розробці комп'ютерних програм, стандартизації та уніфікації науково-технічної термінології, розробленні методів і технологій автоматичного анотування, реферування, машинного перекладу, організації успішної комунікації різними мовами. З урахуванням цього зміст професійної підготовки майбутніх філологів становить система базових наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології.

Як свідчить аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Базиль, Н. Білоус, В. Демидова, Л. Мірошніченко, М. Севастюк, Т. Семенюк, І. Соколова, В. Стрельников) професійна підготовка філологів ґрунтується на положеннях компетентісного підходу, що сприяє формуванню високого рівня професійної компетентності, забезпечує готовність до професійної діяльності, професійного самовдосконалення та розвитку, формуванню інтеграційних знань та прогностичних умінь. До ключових професійних компетентностей філолога вчені відносять: лінгвістичну, літературознавчу, перекладацьку, методичну, мужкультурну, комунікативну, народознавчу та інші [1, с. 153].

Зазначимо, що практичний рівень володіння мовою передбачає сформованість у майбутніх філологів таких компетенцій:

мовленнєвої (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), *дискурсивної* (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні повідомлення різних функціональних стилів), *прагматичної* (володіння стратегією спілкування), *соціолінгвістичної* (здатність до автентичного використання мови в різних соціальних контекстах). Лінгвокраїнознавчий рівень володіння мовою передбачає сформованість *соціокультурної компетенції* (знання про культуру країни виучуваної мови, володіння особливостями вербальної й невербальної семіотики).

Вартими уваги є дослідження О. Чередниченка, який пов'язує необхідні складові професійної компетентності усного та письмового перекладача із чотирма основними функціями перекладу у сучасному світі. Перекладач, на думку О. Чередниченка, має володіти мовною, культурною, стилістичною та референційною компетенціями у певній галузі, здатністю чинити опір надмірному іншомовному впливу, берегти національну культурну спадщину, розвивати та поширювати рідну мову [2, с. 25-27].

На актуальності проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та мультимедійних засобів навчання для професійної підготовки перекладачів наголошено у працях Є. Долинського, Н. Іваницької, О. Мацюк, М. Прадівлянного, О. Рогульської та інших. Зокрема О. Рогульською розроблена модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами ІКТ, особливістю якої є модульна побудова змісту професійної підготовки, що забезпечує перехід навчальної діяльності в квазіпрофесійну, а потім і в навчально-професійну діяльність, опосередковану ІКТ. Ефективність реалізації розробленої моделі забезпечується впровадженням технологій, особливістю якої полягає в поетапному формуванні професійної компетентності майбутніх перекладачів в умовах комплексного використання ІКТ і застосування активних методів навчання, що забезпечують перехід майбутніх перекладачів з об'єктної в суб'єктну позицію [3, с. 16].

Отже, психолого-педагогічні проєкції професійної підготовки майбутніх філологів, досліджені українськими та зарубіжними вченими, передбачають створення оптимальних умов для навчання мови, літератури, перекладу, лінгвістики тощо; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту, здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знаннєвого простору з урахуванням індивідуальних стилів і навчальних стратегій студентів. Водночас переважна більшість наукових розвідок в українському педагогічному дискурсі присвячена різним аспектам підготовки вчителів-філологів. У зарубіжному науковому дискурсі учені концентрують увагу на проблемі підготовки фахівців інтегративного типу в галузі філології. На підставі проаналізованих результатів

досліджень професійну підготовку філологів розглядаємо як цілісний, динамічний, системний, поетапний процес, спрямований на якісні зміни в освітній діяльності, що ефективно впливають на проектування індивідуальної освітньої діяльності майбутнього філолога на когнітивному, діяльнісному та особистісному рівнях з урахуванням специфіки мовного потенціалу, культурних і національних особливостей мови, що сприяють розвитку професійної компетентності та професійно важливих особистісних якостей, готовності до професійної діяльності, професійного самовдосконалення та самореалізації. Цей процес відбувається впродовж певних етапів (професійно-адаптаційного, професійно-фундаментального, професійно-спеціалізованого, професійно-кваліфікаційного) на засадах комплексного врахування зовнішніх і внутрішніх чинників, педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів та педагогічних принципів. Результатом є компетентний філолог із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, готовий до якісного виконання професійних функцій.

Список використаних джерел:

1. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Волченко. – К., 2006. – 261 с.
2. Чередниченко О. І. Складові професійної компетенції письмового та усного перекладача / О. І. Чередниченко / Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: зб. наук. праць. – К., 2007. – № 41. – С. 25–27.
3. Рогульська О. О. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Рогульська. – Вінниця, 2010. – 21 с.

Комочкова О.О.

аспірант,

Хмельницький національний університет

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЛІНГВІСТИКИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Наразі ключовою стає вища освіта, оскільки суспільство потребує кваліфікованих фахівців. Професійна компетентність характеризується як високий рівень функціональних, інтегрованих знань, а також здатність і готовність застосовувати їх у професійній діяльності.

Доцільним є вивчення британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців, зокрема з лінгвістики. У Великій Британії поняття компетентності з'явилося завдяки «компетентнісному рухові» протягом 1980-х–1990-х рр. Поштовхом до цього стало запровадження Нової моделі підготовки [1; 3].

Дж. Равен зазначає, що «компетентність – це явище, що складається з великої кількості складників, відносно незалежних один від одного; деякі стосуються когнітивної сфери, інші – емоційної» [4]. Дж. Чітхем і Дж. Чіверз створили комплексну модель, яка складається з п'яти категорій: когнітивної і функціональної компетентностей, а також особистісних, етичних і мета-компетенцій [2]. Отже, у Великій Британії поняття компетентності охоплює базові знання, характеристики, ціннісні орієнтації, а не лише функціональні компетенції.

Останнім часом значно посилився інтерес до освітнього бенчмаркінгу. В Агентстві забезпечення якості освіти у Великій Британії поняття бенчмаркінгу розглядають як процес, спрямований на удосконалення професіоналізму фахівців шляхом стандартизації критеріїв успішної діяльності та оцінювання їхніх професійних досягнень.

Керівним документом для усіх британських університетів є Кодекс якості вищої освіти [5]. Він не має статусу закону, але відповідає вимогам законодавства. Частиною коду Якості є стандартизовані описи предметних галузей. Під керівництвом Агентства забезпечення якості вони розробляються групами фахівців, делегованими професійними співтовариствами і представниками університетів, роботодавцями. У стандартизованих описах предметних галузей зформульовано загальні вимоги до знань, умінь і навичок випускників університетів.

2002 р. Агенцією забезпечення якості вищої освіти розроблено перший стандартизований опис предметної галузі «Лінгвістика» для бакалаврського рівня. Друге видання документу відбулося 2007 р., третє – у вересні 2015 р. Він містить загальні вимоги до знань, умінь і

навичок випускників-лінгвістів. Так, необхідними компетентностями майбутніх лінгвістів є фахова, інтелектуальна, предметна і загальна компетентності [6]. У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне продемонструвати складники саме фахової компетентності лінгвістів. Фахова компетентність передбачає ґрунтовні знання структурно-функціональних рівнів мови і відповідно основних розділів лінгвістики. Фахівець-лінгвіст повинен: вміло використовувати понятійний апарат з фаху; підбирати базові засоби аналізу лінгвістичних даних; здійснювати лінгвістичні дослідження з урахуванням специфіки системного підходу до аналізу феномену мови; застосовувати одержані знання особливостей феномену мови у методиці викладання мови, зокрема англійської як другої або іноземної.

Отже, Велика Британія є провідною європейською країною, яка систематично розробляє методики удосконалення професійної підготовки фахівців. Запровадження у 80-х роках минулого століття компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців стало поштовхом до якісної видозміни парадигми професійної підготовки фахівців різноманітного спектру, що, у свою чергу, стало початком становлення сучасної особистості, здатної критично мислити та вміло застосовувати здобуті професійні знання, вміння та навички у професійній діяльності.

Так, Агенція розробила стандартизовані описи предметних галузей, які мають виключно рекомендаційний характер. На нашу думку, це і є їхня основна перевага, оскільки університети зберігають за собою право розробляти освітні програми згідно власноруч визначеної освітньої траєкторії, однак запроповані шаблони, розроблені під керівництвом делегованих фахівців, зокрема представників Агенції забезпечення якості освіти, представників університетів та роботодавців, можуть стати успішним доповненням, оскільки враховують загальні потреби ВНЗ і, щонайважливіше, потреби ринку праці.

На прикладі стандартизованого опису предметної галузі «Лінгвістика» ми представили перелік компетентностей, якими повинен володіти студент-лінгвіст після закінчення спеціальності «Лінгвістика» у британському університеті. Таким чином, студент-лінгвіст здатен кваліфіковано здійснювати лінгвістичні дослідження та застосовувати різноманітні підходи до вивчення феномену мови. Незважаючи на досить теоретичне спрямування підготовки, студент-випускник володіє професійними знаннями з методики викладання мови і здатен викладати англійську мову як другу або іноземну у навчальних закладах.

Вважаємо, що вищезазначені позитивні аспекти британського досвіду щодо застосування компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців, зокрема фахівців з лінгвістики, можуть бути

використані робочими групами для удосконалення процесу професійної підготовки фахівців з лінгвістики у вищих навчальних закладах України.

Список використаних джерел:

1. A New Training Initiative: Agenda for Action / [Great Britain, Manpower Service Commission]. – London : HM Stationery Office, 1981. – 10 p.
2. Cheetham G. Towards a Holistic Model of Professional Competence / G. Cheetham, G. Chivers // Journal of European Industrial Training. – 1996. – 20(5). – P. 20–30.
3. Lester S. Professional Standards, Competence and Capability / S. Lester // Higher Education, Skills and Work-Based Learning. – 2014. – 4(1). – P. 31–43.
4. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release / J. Raven. – London : H. K. Lewis & Co, 1984. – 251 p.
5. UK Quality Code for Higher Education. General Introduction [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Quality-Code-introduction.pdf>.
6. UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statement. Linguistics, September 2015 [Electronic Resource]. – Mode of access : <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Linguistics-15.pdf>.

Кошелева Н.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Українська інженерно-педагогічна академія*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Державна система освіти є одним з основних інструментів соціально-економічного розвитку будь-якої країни. Функціонуюча сьогодні дидактична система освіти розроблена більше трьохсот років тому і не відповідає повною мірою потребам сучасного державного, громадського та особистісного розвитку. Ця традиційна система занадто повільна і консервативна, спирається на застарілі принципи і методи навчання та виховання, все гірше і гірше справляється з покладеними на неї завданнями [1]. За змістом цілі традиційного навчання орієнтовані переважно на засвоєння знань, умінь та навичок, а не на розвиток особистості. Але сучасне суспільство сьогодні потребує на формування не стандартної особистості, а індивідуальності. Тому треба застосовувати нові підходи у навчанні, які будуть розвивати в учнях творчі здібності, збагачувати духовно-моральний розвиток особистості. Питання, пов'язані з технологізацією навчального процесу, визначенням сутності, ознак, складових педагогічних технологій, вимог до них та з їх

розробкою, розглядаються в наукових дослідженнях В. Беспалька, І. Волкова, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін.

Мета статті – визначення теоретичних засад технологізації навчального процесу в сучасній освіті.

У сучасних умовах технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. На жаль, на сьогоднішній день через недостатню технологічну грамотність та культуру вчителя між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням існує розрив. Щоб його подолати, треба забезпечити студентам тісний зв'язок теорії і практики технологічним шляхом. Історично поняття «технологія» виникло у зв'язку з технічним прогресом і означає сукупність і послідовність методів і процесів перетворення вихідних матеріалів, що дозволяють отримати продукцію із заданими параметрами. Поняття «технологія» увійшло з виробничої і в педагогічну сферу з деякими специфічними особливостями.

Термін «педагогічна технологія» зародився більше трьох десятиліть тому в США і спочатку співвідносився з ідеєю технізації навчального процесу, прихильники якої бачили в якості основного способу підвищення ефективності навчального процесу широке використання технічних засобів навчання. Таке трактування зберігалася аж до 70-х рр. минулого століття.

У 70-ті рр. в педагогіці сформувалася ідея повної керованості навчального процесу, яка привела до наступної установки в педагогічній практиці: вирішення дидактичних проблем можливе через управління навчальним процесом із точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису й визначенню.

Двадцять років тому технологічний підхід майже не використовувався у вітчизняній практиці. Перші спроби зробили Т.А. Ілліна та М.В. Кларин під час аналізу іноземного досвіду. Думки про технологізацію освіти висловлював ще Я.А. Коменський 400 років тому. Він виділив таке: вміння правильно визначати мету, обирати засоби досягнення її та формулювати правила користування цими засобами. Елементи технологічного підходу можна знайти і в працях більшості видатних іноземних та вітчизняних педагогів, таких як А. Дистервег, Й.Г. Песталоцці, Л.М. Толстой, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та інших.

Сплеск зацікавленості педагогічними технологіями характерний для шкіл США 30-х років нинішнього століття, коли з'явилися перші програми аудіовізуального навчання. Там же вперше використовується термін «освітня технологія» (як будувати навчання та виховання).

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, розробки ефективних методів та засобів навчання.

Розвиток педагогічної технології у світовому освітньому просторі можна умовно розділити на три етапи, кожен із яких характеризується перевагою тієї чи іншої тенденції

Основною тенденцією першого етапу (1920-1960-ті роки) було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний шлях, що веде до ефективного навчання.

Другий етап (1960-1970-ті роки) характеризувався перенесенням акценту на процес навчання, що пов'язано з розвитком концепції програмованого навчання, яке вимагало обов'язкового врахування вікових та індивідуальних відмінностей учнів.

Третій етап, сучасний, характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то нині педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні, організації процесу навчання, в розробці методів і навчальних засобів [3, с. 12].

Отже, термін «освітня (педагогічна) технологія» почав використовуватися спочатку в зарубіжній, потім у вітчизняній теорії освіти саме в сенсі підвищення ефективності процесу навчання, орієнтованого на максимально однозначно описаний конкретний результат.

В. Демидова зазначає, що «показниками того, що діяльність викладача відбувається на технологічному рівні, є:

- наявність чітко й діагностично заданої мети, тобто конкретно-вимірюваного подання понять, операцій, діяльності учнів як очікуваного результату навчання; способів діагностики досягнення цієї мети;

- уявлення змісту, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, орієнтувальної основи та способів їх вирішення;

- наявність досить жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння теми (матеріалу, набору професійних функцій і т. ін.);

- визначення способів взаємодії учасників навчального процесу на кожному етапі (учителів та учнів, учнів один з одним), а також їх взаємодії з інформаційною технікою (комп'ютером, відеосистемою тощо);

- мотиваційне забезпечення діяльності педагога та учнів, засноване на реалізації їхніх особистісних функцій у цьому процесі (вільний вибір, креативність, змагальність, життєвий та професійний сенс)» [2, с. 30].

Як зазначає Селевко у [4, с. 17], будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності):

– концептуальність: кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;

– системність: педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи такі як логіку процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність;

– керованість: передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

– ефективність: сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;

– відтворюваність: має на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

Звертання сучасної педагогіки до розробки й використання сучасних технологій навчання обумовлено потребою в підвищенні ефективності освітнього процесу. педагогічні технології розглядають учня як унікальну особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкритості для сприйняття нового досвіду. Інноваційний підхід до навчального процесу спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку. Перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра і т. ін.). У цьому відношенні особливо яскраво виражається відміна сучасних педагогічних технологій від традиційної системи навчання.

Таким чином, педагогічна технологія є одним з найбільш ефективних інструментів оптимізації освітньо-виховного процесу сучасності, бо вона синтезує різні форми і методи в певному поєднанні, кожен раз найкращим чином для конкретної ситуації.

Список використаних джерел:

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

2. Демидова В.Г. Прогностичний компонент у професійній діяльності педагога: Навч.-метод. посібник / В.Г. Демидова. – Одеса: ПНЦ АПН України – МП Черкасов, 2007. – 147 с.

3. Пехота О.М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Лебідь О.В.

докторант,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «СТРАТЕГІЯ»

У теоретичних дослідженнях економічної і психолого-педагогічної наук та практичній діяльності керівників проблема розгляду актуального поняття «стратегія», його виникнення, етапи розвитку та точки зору різних авторів щодо сутності та глибини поняття стратегії посідає значне місце. Але, не зважаючи на значні теоретичні розробки вчених в цій сфері виникає необхідність вивчення підходів до розуміння сутності поняття «стратегія» для подальшого використання їх на практиці.

Феномен «стратегія» був предметом досліджень значної когорти вчених, зокрема Д. Аакера, І. Ансоффа, О. Віханського, В. Герасимчука, О. Кравченка, В. Коваленка, Дж.Б. Куинна, О. Кукушкіна, Д. Ломоносова, Г. Мінцберга, С. Оборської, О. Поперечної, М. Портера, З. Шершньової та інших.

Сучасні українські вчені робили спробу класифікувати підходи до визначення сутності стратегії. Так, наприклад, кандидат економічних наук О. Кравченко [3] виділяє наступні підходи: ототожнення стратегії із засобом досягнення цілей підприємства; розуміння стратегії як набору правил прийняття рішень; стратегія, як програма функціонування організації в зовнішньому середовищі, взаємодії з конкурентами, задоволення клієнтів, реалізації інтересів акціонерів, зміцнення конкурентних позицій організації.

В. Коваленко запропонував власну класифікацію основних теоретичних підходів до визначення дефініції «стратегія», а саме: концептуальний (концепція розвитку), практичний (модель дій, набір правил), системний (проміжні, зв'язуючі ланки), директивно-інтуїтивний (загальний план роботи, мистецтво управління) та інтегрований (система управлінських рішень (план, прийом, принцип, проведення, позиція, перспективи), концепція та набір дій) [2, с. 23].

О. Кукушкін [4, с. 221-222] подає такі варіанти формулювання поняття «стратегія»: набір правил для прийняття рішень; дії, модель дій, програма дій; детальний всебічний комплексний план; комплекс прийнятих рішень; система установок і заходів; довгостроковий якісно визначений курс, напрямок розвитку організації; набір напрямків діяльності; функціональний засіб; координуючий фактор; система довгострокових цілей.

На думку Д. Ломоносова, усі визначення поняття «стратегія» можуть бути умовно поділеними на 14 груп залежно від того, на чому акцентується увага дослідників: план; дія, процес; модель; засіб, інструмент; позиція, принцип; перспектива; підхід; прийом; програма; погляд, концепція; шаблон, еталон; напрям, курс; рішення; інші (особливі визначення) [6, с. 157].

Так, Л. Ліпич і Н. Грицюк розробили авторську класифікацію визначень поняття стратегія, головним критерієм стали різні школи економічної теорії, а саме школа підприємництва, когнітивна школа (пізнання), школа навчання, школа влади, школа культури, школа середовища, школа конфігурації. Науковці охарактеризували сутність стратегій, їх недоліки та представників зазначених шкіл [5, с. 132].

З. Шершньова та С. Оборська у навчальному посібнику «Стратегічне управління», який вийшов у світ в 1999 р. зазначають, що у науковій літературі мають місце дві основні концепції стратегії: філософська та організаційно-управлінська [8]. Філософська – акцентує увагу на визначенні напрямку розвитку організації, який дає відповідь на питання: в якому бізнесі діє організація і в якому бізнесі вона повинна бути? При цьому стратегія бізнесу розробляється для того, щоб зв'язати внутрішні можливості (потенціал) організації з її зовнішнім середовищем. Стратегія розглядається як філософія, якою має керуватися організація в своїй стратегічній діяльності.

Відповідно до іншої – організаційно-управлінської концепції – стратегія пов'язана з конкурентними діями, заходами та методами здійснення стратегічної діяльності організації. При цьому вона містить відповідь на питання, як організація діє на вибраних нею ринках. Така стратегія в літературі називається «конкурентною стратегією» і розглядається як довгострокові ідеї діяльності організації, спосіб досягнення цілей, який вона визначає для себе, керуючись власними міркуваннями в межах умов, що надає зовнішнє середовище.

Згодом, у 2004 р., у підручнику «Стратегічне управління» З. Шершньова [7] поділяє всі визначення поняття «стратегія» на дві категорії: «стратегія як процес» і «стратегія як результат» (кінцевий орієнтир). У першому випадку для визначення стратегії необхідно відповісти на такі запитання: «Хто ми є?», «Де ми перебуваємо?»; «Куди ми йдемо?» або «Якими ми бажаємо бути?»; «Коли і як ми досягнемо

наших цілей?». В свою чергу, визначення «стратегії як результату» пов'язано з ототожненням мети та стратегії і зумовлено необхідністю встановлення конкретних орієнтирів для здійснення стратегічної діяльності.

Цікавою також є точка зору професора Г. Мінцберга [9], який у своїх дослідженнях наводить п'ять різних тлумачень слова «стратегія». Він визначає «стратегію» через так звану комбінацію п'яти «П»: плану, прийому, паттерна, позиції і перспективи.

1. Стратегія як план – вид свідомо і навмисно розробленої послідовності дій, якої дотримується організація в конкретній ситуації. У стратегії є дві істотні характеристики: вона створюється заздалегідь, до початку дій; її розробляють свідомо і з певною метою.

2. Стратегія як прийом, який робить організація, щоб обіграти своїх конкурентів в конкретній ситуації або грі.

3. Стратегія як патерн (принцип поведінки, стійка схема дій), перш за все як патерн певної лінії дій. Стратегія – і заздалегідь продумана, і така, що вишикується по ходу розвитку подій – є якась послідовність в поведінці.

4. Стратегія як позиція. Стратегія стає опосередкованою силою, або «посередником» між організацією і зовнішнім середовищем.

5. Стратегія як перспектива. Стратегія є перспективою, і суть її визначається не тільки обраною позицією, а й укоріненим способом сприйняття світу.

Важливим для нашого дослідження є висновки Д. Аакера, який у своїй праці «Стратегическое рыночное управление» наголошує на тому, що стратегія визначається чотирма елементами або напрямками: стратегія товарно-ринкового інвестування, пропозиція споживчої цінності (або цінності для покупця), активи і компетенції, функціональні стратегії та програми. Перший елемент визначає то, де повинна конкурувати організація, а решта три вказують на те, як це слід робити, щоб домогтися перемоги [1, с. 21].

Отже, аналіз підходів до визначення поняття «стратегія» показує, що різні точки зору на це поняття як українських, так і закордонних вчених, дають різні змістовні трактування. Це свідчить про складність, багатоаспектність і багатоплановість поняття «стратегія». Отже, стратегія є умовою ефективного функціонування організації, а її вибір визначає його перспективу, місце в конкурентному середовищі, адекватність потенціалу організації його цілям.

Список використаних джерел:

1. Аакер Д. Стратегическое рыночное управление. 7-е изд. / Дэвид Аакер / Пер. с англ. под ред. С.Г. Божук. – СПб. : Питер, 2007. – 496 с.
2. Коваленко В.В. Стратегічне управління фінансовою стійкістю банківської системи : методологія і практика : монографія / Вікторія Володимирівна Коваленко. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2010. – 228 с.
3. Кравченко О.В. Поняття стратегії розвитку підприємства / О.В. Кравченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_BOA/kravchenko_023.pdf.
4. Кукушкін О.М. Сутність поняття «стратегія розвитку підприємства» / О.М. Кукушкін // Науковий вісник НЛТУ України : зб. наук.-техн. праць. – Львів : НЛТУ України, 2005. – С. 220-227.
5. Ліпич Л.Г. Підходи до визначення поняття стратегія / Л.Г. Ліпич, Н.О. Грицюк // Інвестиції : практика та досвід. – 2013. – № 8. – С. 131-134.
6. Ломоносов Д.А. Сутність поняття «стратегія» та його відмінності від тактики й оперативних дій / Д.А. Ломоносов // Економічні інновації: Зб. наук. пр. – Одеса : ІПРЕЕД НАН України, 2011. – Вип. 45. – С. 156-160.
7. Шершньова З. Стратегічне управління : підруч. / Зоя Євгенівна Шершньова [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с.
8. Шершньова З.Є. Стратегічне управління : навч. посіб. / З.Є. Шершньова, С.В. Оборська. – К. : КНЕУ, 1999. – 384 с.
9. Mintzberg H. «Five Ps for Strategy», California Management Review, Fall 1978.

Літвінова-Головань О.П.

викладач,

Запорізький національний університет

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Підготовка фахівців галузі туризму є важливою складовою вітчизняної системи освіти. На підставі галузевого стандарту вищої освіти України (ДСВОУ 7(8). 1401301-2016), затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 08.11.2010 № 1059 створено спеціальність «Туризм (за видами)» напряму 140103 «Туризм» галузі знань 1401 «Сфера обслуговування». Оновлений науково-методичною комісією № 14 з транспорту та сервісу, затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 375 від 06.04.2016 р. [1].

Концептуальні положення щодо підготовки фахівців для сфери туризму, яка є важливою складовою сучасної системи професійної освіти, базуються на засадах «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» (2002) галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), Державної програми розвитку туризму на 2013 – 2022 рр. (2014), Законів України «Про курорти» (2000 р. зі змінами від 09.04.2014 р.), «Про туризм» (1995 р., зі змінами від 15.01.2015 р.), концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр., «Про вищу освіту» (2014 р., перевірено 08.06.2017 р.).

Проблема формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між:

1. Потребою суспільства у кваліфікованих та компетентних фахівцях з туризму та недостатнім рівнем готовності випускників до професійної діяльності.

2. Необхідністю ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму і недостатньою розробленістю й висвітленням теоретичних та методичних засад цієї проблеми у педагогіці вищої школи.

3. Значним обсягом інформації з туризму, що швидко змінюється в сучасних умовах світового суспільства та відсутністю системи інформаційного забезпечення процесу формування анімаційної компетентності майбутніх фахівців з туризму у вищих навчальних закладах в процесі вивчення фахових дисциплін, що не відповідає сучасним тенденціям.

4. Необхідністю вдосконалення процесу формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму та відсутністю достатньої професійної компетентності викладачів, які здійснюють цей процес.

5. Необхідністю визначення та обґрунтування організаційно-методичних умов формування анімаційної компетентності майбутніх фахівців з туризму та недостатньою розробленістю педагогічних технологій, що уможливають їх реалізації.

Підготовка майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності має бути наскрізною, тобто протягом усього періоду навчання, та поєднувати теоретичну і практичну підготовки, а також позанавчальну діяльність студентів.

Основними структурними елементами розробленої нами структурної моделі є мета, завдання, принципи, організаційно-педагогічні умови, зміст, методи і форми, які забезпечують формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму, а також критерії та показники, за якими оцінюється результат – сформована готовність до анімаційної діяльності.

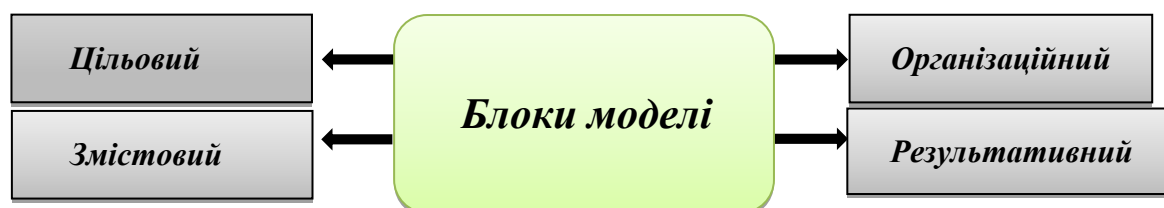


Рис. 1 Структурні елементи процесу формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін

Цільовий блок визначається: 1) метою: формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін; 2) завданнями формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін:

- формування мотивації та ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності;
- формування здатності до оцінки своєї професійної діяльності;
- оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками;
- формування здатності діяти та приймати адекватні рішення в різних професійних ситуаціях самостійно;

3) методологічними підходами формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін.

Організаційний блок містить у собі форми, методи та засоби формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін.

До форм віднесено: семінарські, практичні заняття, самостійна робота, практика (виробнича).

До методів віднесено: метод колективної розумової діяльності, метод «типових ситуацій», сюжетно-рольові ігри, написання сценаріїв анімаційних заходів різних груп населення, написання маршрутів подієвого туризму.

До засобів віднесено: науково-методичний та науково-практичний комплекси.

До засобів фізкультурно-спортивної роботи віднесено: комплекси вправ з ритмічної гімнастики, аеробіки (базової, степ-аеробіки), естафети та рухливі ігри, спортивні ігри (валејбол, баскетбол, футзал), комплекси вправ з атлетичної гімнастики.

До засобів анімаційної роботи віднесено: складання сценаріїв різних анімаційних заходів, спортивних свят та різноманітних естафет, складання маршрутів подієвого характеру.

Змістовий блок визначається: 1) системою знань, умінь та навичок з навчальних дисциплін: «Фізична культура» (1-2 курс), «Технологія

туристичної діяльності (2 курс), « Основи маркетингу» (3 курс); 2) структурними компонентами готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін, до яких віднесено когнітивній, діяльнісній, мотиваційній та самооцінній.

Організаційно-методичні умови формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін полягали у: формуванні та розвитку інтересу студентів форм та видів анімаційної діяльності; впроваджені технологічної моделі формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін; виборі змісту, форм і методів формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін; застосуванні сучасних технологій для оцінки результатів діяльності вищих навчальних закладів щодо формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін.

До *результативного блоку* увійшли критерії, показники та рівні сформованості готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін.

Результатом є сформованість готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін.

Так, нами проаналізовані та охарактеризовані структурні елементи моделі формування готовності до анімаційної діяльності майбутніх фахівців з туризму в процесі вивчення фахових дисциплін, до яких увійшли: цільовий, змістовий, організаційний та результативний блоки, відповідно до науково-педагогічної традиції.

Список використаних джерел:

1. Галузевий стандарт вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0864-04>.
2. Закон України «Про вищу освіту» (ВВР), 2014, № 37-38 ст. 2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Закон України «Про туризм» (ВВР), № 14, ст. 96, 2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/324/95-%D0%B2%D1%80>.
4. Закон України «Про курорти» (ВВР), № 23, ст.873, 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2026-14>.
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 1 серпня 2013 р. № 638 «Про схвалення Концепції Державної цільової програми розвитку туризму та курортів на період до 2022 року» (Офіційний вісник України, 2013 р., № 68, ст. 2496). [Електронний ресурс]. – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/638-2013-%D1%80>.

Луцак І.В.
студент,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пошук шляхів підвищення якості підготовки спеціалістів до професійної діяльності ставить перед педагогікою низку завдань. Одним із підходів до вирішення поставлених завдань є моделювання професійної діяльності в освітньому процесі. Доцільність моделювання професійної підготовки, зокрема студентів фармацевтичного коледжу детально проаналізована та обґрунтована у роботі Бойчук І.Д., Кайдалова Л.Г. Автором розглянуто основні структурні компоненти професійної підготовки у коледжі, такі як цілемотиваційний, організаційно-педагогічний та навчально-методичний, які забезпечують оперативну, динамічну та збалансовану підготовку фахівців з вищою освітою для фармації [1, с. 204; 4, с. 216].

Зміни в сучасному світовому суспільстві, які відбулися в сфері освіти, стосуються її направленості, цілей, змісту, результатів і більш відчутно орієнтують на творчу ініціативу, самостійність студентів, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Сучасні проблеми вищої освіти, в тому числі і фармацевтичної, зумовлені приєднанням України до Болонського процесу навчання, внаслідок чого виникла необхідність прийняття компетентнісного підходу як однієї із стратегій розвитку професійної освіти. Відповідно до цього необхідно удосконалювати і формувати новий зміст професійної підготовки фахівців, кінцевою метою якої повинна стати готовність фахівця до професійної діяльності.

У зв'язку з цим актуальним стає врахування готовності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю до професійної діяльності.

Професійна готовність має ознаки, які свідчать про психологічну єдність, цілісність особистості фармацевта, що сприяє продуктивності його діяльності. Вона відображає цілісний стан особистості, що включає не тільки наявність здібностей та якостей, необхідних у майбутній діяльності, але й відношення до неї, що виявляється в потребах, бажаннях, мотивах.

Готовність студента фармацевтичного коледжу до професійної діяльності, яка формується під час проходження практики слід розглядати як інтегративне поняття, що включає основні компоненти:

- наявність фундаментальних знань та їх розуміння з основних навчальних дисциплін (фармакологія, фармакогнозія, технологія ліків, організація та економіка фармації, фармацевтична хімія);

- мотиваційно-ціннісне відношення до предметних знань як до професійно важливих та необхідних;

- здатність застосовувати ці знання для вирішення професійних завдань та задач;

- уміння самостійно отримувати знання і працювати в команді;

- можливість адаптуватися та діяти в новій ситуації.

Таким чином, структуру готовності фармацевта до професійної діяльності можна зобразити наступним чином:

1. *психологічна готовність*, яка відображає потреби, мотиви, емоції, прагнення, бажання та настанови – мотиваційний компонент;

2. *науково-теоретична готовність* через володіння теоретичними фаховими знаннями, знаннями з галузі науково-дослідної діяльності, знання методик та технологій – когнітивний компонент;

3. *практична готовність* шляхом опанування професійними навичками та вміннями – поведінковий (операційний) компонент.

Готовність є суттєвою передумовою цілеспрямованості й ефективності діяльності. Вищий рівень її сформованості допомагає молодому фахівцеві високоякісно виконувати свої професійні обов'язки, обґрунтовано застосовувати знання, використовувати досвід, перебудовувати професійні дії відповідно до складних ситуацій.

Професія фармацевта орієнтована на допомогу іншим людям, тому вибір цієї професії передбачає яскраво виражену антропоцентричну орієнтацію.

Фармацевта-професіонала вирізняють:

- наявність знань та розуміння предметної області, розуміння важливості та соціальної відповідальності своєї професії;

- постійний саморозвиток, своєчасне вивчення новинок фармації, обмін досвідом з колегами за допомогою діяльності професійних організацій, відвідування семінарів, конференцій, неформальних контактів;

- вміння спілкуватися, здатність вибудовувати відносини з людьми на основі взаємоповаги;

- застосування та дотримання на практиці принципів фармацевтичної етики та деонтології;

- здатність до міжособистісної взаємодії та командної роботи, до адаптації та дії в новій ситуації;

- розвинена професійна психогігієна праці;

- обережне ставлення до новинок, які не підкріплені науковим підтвердженням та дослідженнями [3; 4].

Фармацевт повинен бути готовий і до внутрішніх труднощів, які пов'язані з власним професійним становленням і подоланням так званих «криз професійного зростання». Важливим постає розвиток впевненості у власних силах, готовність стикатися з труднощами і непередбачуваними обставинами, активно приймати рішення, впевнено і професійно діяти.

Важливим постає і певний профіль особистісних та професійних якостей фармацевта, що повинен містити такі якості, як доброта, вміння спілкуватися, любов до людей, порядність, наукова сумлінність. Не варто залишати поза увагою індивідуальний стиль трудової діяльності фармацевта. Поступово формується складна взаємопов'язана система набутих, адаптованих до нових професійно важливих якостей, як-то дисциплінованість, прагнення до чіткості, порядку у діях, переміщенні, плануванні робочого часу, організації власного робочого простору, дотримання санітарно-протиепідемічного режиму тощо.

Формування вищезазначених компонентів готовності у студентів під час навчання та закріплення їх під час проходження практики дозволяє скоротити час адаптації на першому робочому місці, мінімізувати емоційні хвилювання, пов'язані з недостатнім практичним досвідом.

Наведена інформація не вичерпує всієї повноти та складності проблеми дослідження готовності майбутніх фармацевтів до професійної діяльності. Необхідним та перспективним завданням подальших досліджень постає подальша наукова робота в даному напрямі, більш детальне приведення системи вищої освіти у відповідність з вимогами професії та сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Бойчук І.Д. Моделювання професійної підготовки студентів фармацевтичного коледжу / І.Д. Бойчук // Проблеми педагогічних технологій : [зб. наук. праць]. – Луцьк, 2006. – Вип. 2-4 (31-33). – С. 198-208.
2. Євгенія Бочерикова. Кваліфікований фармацевтичний працівник – це спеціаліст, який навчається протягом всього життя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.apteka.ua/article/362720>
3. Кайдалова Л. Г. Професійна підготовка майбутніх фахівців фармацевтичного профілю у вищих навчальних закладах. Монографія. – НФаУ. 2010. – 411 с.
4. Належна аптечна практика: Стандарти якості аптечних послуг (Спільна настанова МФФ/ВООЗ з НАП).

Нікула Н.В.
аспірант,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На сучасному етапі реформування освіти в цілому та початкової її ланки зокрема, методична культура є важливою компонентою професійної діяльності вчителя початкових класів. Проблема формування методичної культури вчителя початкових класів є досить актуальною на сьогоднішньому етапі становлення освіти, оскільки основні її складові є змістом вимог, які диктує вчителю суспільство, а відображаються вони в нормативно-правовій базі: Законах України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту»; Концепції нової української школи; Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схваленою Указом Президента України від 25 червня 2013 року); Державній програмі «Вчитель» (затвердженою постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р.) та ін.

На сучасному етапі проведені дослідження з означеної проблеми. Так, різні аспекти професійної діяльності педагога розкрито у працях В. Коновалова, В. Степашко, Л. Хомич; методичній діяльності учителів присвячені праці С. Вітвицької, С. Гончарової, І. Жерносека, О. Куцевол, Т. Рудневої, С. Скворцової та ін.; проблема методичної культури вчителя відображена у працях І. Артемевої, Т. Бережної, І. Княжевої. Високо цінуючи наукову та практичну значущість здійснених досліджень, констатуємо, що системних досліджень з проблем формування методичної культури вчителя початкових класів у системі професійно-методичної діяльності не здійснено.

Відповідно метою даної публікації є розкриття сутності професійно-методичної діяльності як важливого чинника формування методичної культури учителів початкових класів.

Звернемось до поняття «діяльність», яке в українському педагогічному словнику розуміється як спосіб буття людини в світі, здатність її вносити зміни в дійсність [1, с. 98]. Вчені Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. «діяльність» розглядають як особливу форму людської активності, що свідомо регулюється і водночас породжує свідомість. Вона перетворює дійсність та внутрішній світ людини, змістом якої виступає зміна і трансформація довкілля на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури. Л. Лук'янова, О. Аніщенко «діяльність» розуміють як активну взаємодію людини із

середовищем, в процесі якої вона досягає поставленої мети, що виникла у неї внаслідок прояву певної потреби.

Керуючись дослідженнями науковців (Є. Бистрицького, О. Леонтєва, Г. Суходол, С. Тарасової, Г. Щедровицького та ін.) можемо стверджувати, що людська діяльність характеризується: цілеспрямованістю, усвідомленістю, продуктивністю, опосередкованістю, предметністю, процесуальністю, соціальністю.

Особливим видом соціальної діяльності, яка спрямована на передачу новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку – є педагогічна діяльність, яка може бути здійснюватись професійно та непрофесійно. Професійно-педагогічна діяльність – це діяльність педагогів з наявністю спеціальної освіти, сформованістю спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для виконання своїх професійних функцій та обов'язків.

Серед різних видів професійної діяльності (викладання, виховання, управління тощо) важливе місце посідає методична діяльність учителя, яка полягає в процедурі планування, конструювання, вибору і використання засобів навчання, які потребують постійного вдосконалення.

Однак, вивчаючи науково-педагогічну та методичну літературу, у пошуках розуміння поняття «методична діяльність» часто знаходимо близьке йому поняття «методична робота».

Так, заслуговує на увагу, визначення І. Жерносека, який методичну роботу розкриває як таку, що спрямована на удосконалення професійних якостей, збагачення й оновлення наявної системи знань і умінь педагогів, розвиток їх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності у поєднанні з гуманізмом, високою загальною культурою, моральністю, активністю та комунікабельністю, творчою уявою, самокритичністю тощо [2, с. 6].

Дослідники близького зарубіжжя Т. Руднева та Н. Соловова поняття «методична діяльність» розглядають як ширше поняття ніж «методична робота», вважаючи її самостійним видом професійно-педагогічної діяльності, яка передбачає процедуру виконання методичних розробок; методична робота розглядається автором, як спланована діяльність педагогів, спрямована на удосконалення існуючих, та розробку нових принципів, форм, та методів організації навчального процесу [5].

Розглядаючи методичну діяльність С. Гончарова розуміє її як специфічний вид освітньої діяльності, змістом якої є системна єдність створення методики її апробація, впровадження та застосування.

Вагомим для нашого дослідження є визначення О. Куцевол, яка розглядає методичну діяльність, як поєднання інтелектуальної і практичної діяльності, спрямованої на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії з учнями, проектування,

конструювання й реалізацію її змісту й технології в навчально-виховному процесі [3, с. 17].

Н. Майєр професійно-методичну діяльність розглядає в єдності таких її видів: навчальна діяльність (полягає в організації та здійсненні процесу навчання); виховна діяльність (організація виховного впливу); методична діяльність (планування, конструювання, вибір та використання засобів навчання); науково-дослідна діяльність з методик навчання (самоосвіта, підвищення кваліфікації, вивчення передового педагогічного досвіду) [4, с. 176].

Методичну діяльність, як процес функціонування професійно-зорієнтованих розумових дій педагога, що спрямовані на вдосконалення його предметно-практичної діяльності, розкриває Л. Таланова [6].

В результаті наукового пошуку, в своєму дослідженні будемо розглядати *професійно-методичну діяльність, як вид професійної діяльності вчителя, сукупність його розумових дій, що спрямована на удосконалення власної професійної компетентності, педагогічної майстерності та творчого потенціалу, концентрація яких сприяє якісному виконанню дій та операцій з методичними об'єктами на основі педагогічної рефлексії*. До методичних об'єктів ми відносимо: цілі та зміст навчання, методи, прийоми, засоби, організаційні форми, технології навчання.

Вважаємо, що рушійними силами професійно-методичної діяльності є сформованість позитивних професійно-орієнтованих мотивів, цінностей, інтересу у досягненні успіху, а також, виходячи з теорії потреб А. Маслоу, бажання самоповаги та загального визнання.

Аналіз професійно-методичної діяльності педагога дає змогу розуміти методичну культуру як системну характеристику сутнісних властивостей особистості спрямованих на самовизначення в професійній діяльності з подальшим саморозвитком і самовдосконаленням. В інтегральному розумінні даного явища особистість і діяльність не просто розвиваються одночасно, а оволодіння професійно-методичною діяльністю становить основний зміст розвитку особистості.

Отже, зв'язок процесу формування методичної культури з процесом формування особистості вчителя крізь призму професійно-методичної діяльності лежить в основі застосування нами особистісно-діяльнісного підходу.

Особистісна складова націлює на врахування у процесі формування методичної культури майбутніх учителів їхніх ціннісних орієнтацій, мотивів, індивідуальної траєкторії розвитку, тощо; діяльнісна – передбачає можливість свідомого вибору мети, конструювання програми її реалізації завдяки використанню включених у культурний простір і здатних відтворюватися методичних продуктів.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Жерносек І. П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-е вид., доповнене. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 128 с. (Серія «Адміністратору школи»).
3. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ольга Миколаївна Куцевол; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 44 с. – укр.
4. Майер Н. В. Особливості професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майєр // НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 1. – С. 175–180.
5. Руднева Т. И. Соловова Н. В. Управление методической работой вуза: теоретические основы и опыт // Вестник СамГУ. 2012. № 2/1(93). С. 151-155.
6. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Людмила Григорьевна Таланова. – Одесса, 1997. – 224 с.

Прохоров О.А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
заступник начальника з наукової роботи Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ
У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД**

Українське сьогодення ставить перед вищим військовим навчальним закладом нові актуальні завдання, виконання яких дозволить його випускникам гідно виконувати поставлені бойові завдання в реальних бойових умовах.

Зазначені завдання в першу чергу стосуються комунікаційної взаємодії між курсантами та військовим педагогом. Як відомо *комунікаційний процес* представляє собою передачу інформації від однієї людини до іншої, або між групами людей, з використанням різних каналів, за допомогою різних засобів. Комунікаційний процес набуває різних форм та виконує різні функції, в залежності від числа учасників, цілей, каналів, що використовуються, засобів та стратегій [1]. Це обумовлює значну кількість моделей комунікації, які застосовуються у вищому

військовому навчальному закладі. Охарактеризуємо їх, застосовуючи структурно-функціональний підхід.

Першою відомою моделлю комунікації є модель, яка була запропонована *Аристотелем*. Вона мала три структурні елементи: *промовець – промова – слухач*. Наступною моделлю комунікації стала модель Гарольда Лассуела, яка розривається під час відповідей на такі питання: *хто?*; *з якими намірами?*; *в якій ситуації?*; *з якими ресурсами?*; *використовуючи яку стратегію?*; *здійснюючи вплив на яку аудиторію?*; *з яким результатом?* [1].

Наступна модель *Шенона–Уівера*, в структурі якої є наступні елементи: джерело інформації, інформація, кодуєчий пристрій, канал, декодуєчий пристрій, отримувач інформації [1].

Циклічна модель Шрама–Осгуда. В даній моделі відображена реакція отримувач інформації на повідомлення джерела у зворотному вигляді, що робить комунікацію двостороннім процесом (діалогом), дозволяючи кожній із сторін коректувати свої дії [1].

В основі *двоканальної моделі мовної комунікації Б. Морозова* лежить складана вербально-невербальна природа комунікації та низка принципових відмінностей невербальної комунікації від вербальної. Характерною особливістю даної моделі є існування таких структурних елементів як вербальний та невербальний канал передачі інформації [1].

Наступною моделлю є *двоступінчаста модель комунікації Лазарсфельда-Берельсона*, яка була розроблена при дослідженнях масових комунікацій. Науковці звернули увагу на досить цікаву закономірність: дія інформації, яка передається населенню за допомогою ЗМІ, через деякий час не знижується а навпаки підсилюється. Дослідження показали, що інформація, яку подають ЗМІ знаходить свій відклик через певний час під впливом «лідерів думок» [1].

Зазначимо, що під час організації навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі, професорсько-викладацький склад, офіцери-вихователі, враховуючи ту чи іншу педагогічну ситуацію, застосовують одну з моделей соціальної комунікації.

Визначимо місце та роль кожного структурного елемента комунікаційного процесу у вищому військовому навчальному закладі.

1. Джерело інформації – викладач, офіцер вихователь. Його роль неоціненна в процесі підготовки майбутніх офіцерів. Джерело інформації (комунікант) є ініціатором комунікативного процесу, який виконує в навчально-виховному процесі найрізноманітніші функції: повідомляє інформацію, здійснює навчальний та виховний вплив на вихованців. На сприйняття його аудиторією суттєво впливають так характеристики як статус, надійність та кваліфікація [1].

2. Інформація. Під час організації життєдіяльності вищого військового навчального закладу комунікант використовує інформацію

різного призначення: інформація, яка формує майбутнього військового професіонала (навчальна інформація), інформація, яка визначає алгоритм дій відповідно до вимог Статутів ЗСУ, інформація, яка формує систему ціннісних орієнтацій тощо. Інформація зазвичай подається у вербальному та невербальному вигляді [1].

3. *Кодування та декодування.* Зазначимо, що для передачі інформації комуніканти використовують систему кодів. Останній представляє собою символ або знак, які однозначно інтерпретуються і джерелом інформації (комунікантом) і адресатом (реципієнтом – курсантом).

Так, під *кодуванням* розуміють процес переробки ідеї, думки за допомогою відповідних кодів (слів, схем, образів, звуків тощо) з метою її доведення до адресата. *Декодування* – це зворотній переклад закодованої інформації на мову, яка зрозуміла для отримувача. У загальному вигляді це процес надання певного змісту отриманим сигналам та розуміння змісту повідомлення, відповідно [1].

4. *Канал.* Сучасне розуміння «каналу» в комунікативістиці свідчить про те, що дане поняття трактується як засіб за допомогою якого повідомлення передається від джерела до отримувача. Розрізняють природні та штучні канали передачі інформації. В процесі організації навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі здебільшого використовуються природні канали комунікації, які характеризуються полісенсорністю. Остання представляє собою використання різних органів відчуття (зір, нюх, слух, шкірно-тактильна рецепція тощо) в передачі та отриманні повідомлення [1].

5. *Отримувач* (адресат) – той або ті, кому було адресовано повідомлення. Отримувачем в навчально-виховному процесі є найчастіше вихованець. Проте, навчально-виховний процес не може існувати без активного використання циклічної моделі Шрама–Осгуда, застосування якої обумовлює зміну позицій в комунікативному акті комунікант стає реципієнтом, а реципієнт виконує роль комуніканта [1].

Зазначимо, що основним індикатором результативності процесу комунікації є *реакція* на повідомлення. В умовах організації навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі є стан військової дисципліни (свідоме виконання курсантами вимог військового законодавства), емоційне забарвлення процесу опанування змісту освіти тощо.

6. *Зворотній зв'язок.* Зазвичай саме зворотній зв'язок є метою комунікаційного процесу. В умовах вищої військової школи зворотній зв'язок обумовлює двосторонній процес взаємодії військового педагога та курсанта. Зворотній зв'язок дозволяє учасниками комунікаційного процесу корегувати цілі взаємодії, свою поведінку, своє ставлення одне до одного. Саме зворотній зв'язок дозволяє комуніканту з'ясувати чи

досягнуто бажаного результату. Зворотній зв'язок має яскраве вираження саме під час міжособистісної комунікації [1].

Список використаних джерел:

1. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002 г. – 461 с.

Тонконог Н.І.

викладач,

*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди*

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ІСОПД МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сьогодні в українській вищій освіті панують тенденції до глобалізації суспільства, входження до єдиного європейського освітнього простору. Виникають інноваційні ідеї викладання у вищих педагогічних навчальних закладах. Студенти набули свободи вибору, а викладачі керуються насамперед принципом індивідуалізації навчання, що передбачає відмову від традиційної моделі навчання, а саме універсальності навчальних програм, фронтального спілкування, стандартного оцінювання знань та вмінь, примусовості навчання, трансляції інформації від викладача до студента. Навчання іноземних мов у ВНЗ набуває провідного значення. Висококваліфікований викладач іноземної мови повинен не лише володіти на високому рівні іншомовною комунікативною компетенцією, а й освоювати широкий спектр інноваційних методик, технологій освітньо-професійної діяльності, активно впроваджувати їх у практику підготовки вчителів іноземних мов. На наш погляд, у зв'язку зі зростаючою динамікою вимог сучасності до кваліфікації педагогів майбутнім учителям іноземних мов варто вчитися розробляти індивідуальну стратегію освітньо-професійної діяльності (ІСОПД), самостійно проектувати власне становлення як фахівця і професійно-особистісний розвиток.

Зростання ролі лінгводидактики у вищій освіті зумовлене такими явищами як гуманізація та гуманітаризація освіти, глобалізація суспільства, потреба в розширенні міжнародних зв'язків. Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки вчителів іноземних мов є об'єктом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців (В. В. Баркасі, О. В. Биковська, О. Б. Бігич, Л. М. Білас, А. М. Веремчук, Н. Є. Білоножко, О. І. Вишневський, С. Ю. Ніколаєва, Н. Д. Гальскова, І. Я. Глазкова,

О. А. Гончарова, О. О. Заболотська, Л. Я. Зєня, Л. В. Кнодель, О. Я. Коваленко, К. А. Кравченко, Н. В. Кузнецова, А. І. Кузмінський, Н. С. Курникова, Т. К. Полонська, Л. В. Калініна, А. П. Умінська, A. Richard, A. Stephen, S. Benesch, P. Bimmel, H. D. Brown, L. Cameron, B. A. Cavas, D. A. Chiddo, A. D. Cohen, G. Conole, J. S. Daniel, S. Deller, A. Doff, Z. Dornyei, A. Goddard, A. Goodwyn, K. Johnson, M. Kelly, B. Kumaravadivelu, J. Richards, K. Risager, H. G. Widdowson etc.).

Практичне володіння мовою передбачає сформованість у майбутніх вчителів іноземних мов таких компетенцій: мовленнєвої (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), дискурсивної (здатність до побудови цілісних, зв'язних і логічних висловлювань), прагматичної (володіння стратегією спілкування), соціолінгвістичної (здатність до автентичного застосування мови в різних соціальних контекстах) [3].

До питання формування стратегічної компетентності зверталася низка вчених (І. П. Задорожна [1], М. П. Оліяр, О. Є. Мисечко, М. В. Давер, Т. І. Тимофєєва, М. Г. Федотова, О. М. Ярославова, Н. І. Цвєткова, A. D. Cohen [4], C. Faerch, D. Schwartzer etc.).

Ефективність запропонованої в дослідженні моделі індивідуальної стратегії ОПД було перевірено за допомогою педагогічного експерименту. Вибір застосованих діагностичних методик ґрунтується на теоретичних положеннях першого і другого розділів нашого дослідження. З метою підтвердження гіпотези про те, що формування індивідуальної стратегії ОПД у майбутніх учителів ІМ буде ефективним у разі реалізації зазначених у дослідженні педагогічних умов протягом 2012 – 2016 рр. був проведений експеримент, який охоплював два етапи: констатувальний (2012 – 2014 рр.) і формувальний (2014 – 2016 рр.). У нашому експерименті взяли участь студенти I-V курсів. Розроблений під час дослідно-експериментальної роботи діагностичний комплекс було запропоновано студентам філологічного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», гуманітарного факультету Мукачівського державного університету та Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. До участі в експерименті було залучено 250 майбутніх учителів іноземних мов. Задля перевірки ефективності розробленої моделі формування індивідуальної стратегії ОПД, було здійснено розподіл респондентів на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи. КГ охопили 120 осіб, ЕГ – 130 респондентів.

З метою обґрунтування ефективності впровадження моделі індивідуальної стратегії ОПД у майбутніх учителів іноземних мов було застосовано метод критерію узгодженості χ^2 -Пірсона [2] для рівня значущості 0,05 за формулою: $\chi_{\text{емп}}^2 = \sum \frac{(f_{\text{емп}} - f_{\text{теор}})^2}{f_{\text{теор}}}$.

За результатами математичної обробки було отримано $X^2_{емп.} = 1,44$ (при $X^2_{крит.} = 5,991$), тобто $X^2_{емп.} < X^2_{крит.}$. Це вихідна позиція для проведення формувального експерименту.

Нашою метою стало визначення розбіжностей між рівнями сформованості індивідуальної стратегії ОПД у майбутніх учителів іноземних мов контрольної та експериментальної груп за підсумками формувального експерименту. Статистичне опрацювання даних, отриманих у результаті експерименту, свідчить про доцільність використання запропонованих заходів для формування індивідуальної стратегії ОПД у студентів, які вивчають іноземну філологію. Шляхом перевірки доцільності нульової гіпотези було виявлено, що для респондентів ЕГ та КГ X^2 -Пірсона = 6,22. Для рівня значущості 0,05 та ступеня свободи $\nu = 3 - 1 = 2$ $X^2_{крит.} = 5,991$.

Отже, обчислений показник більший, ніж табличний ($6,22 > 5,991$), величина $X^2_{емп.}$ більша від $X^2_{крит.}$. За статистичним критерієм X^2 -Пірсона було доведено, що рівні сформованості індивідуальної стратегії ОПД в експериментальній і контрольній групах мають відмінності. Таким чином, нульову гіпотезу відхилено, а гіпотезу нашого дослідження прийнято. Розбіжності результатів в ЕГ та КГ пояснюються ефективністю запропонованої методики формування індивідуальної стратегії ОПД у майбутніх учителів іноземних мов.

Таблиця

Результати формувального етапу експерименту

Порівняльний аналіз здійснювався в межах існуючих академічних груп.

Рівні сформованості	Групи студентів				$X^2_{емп.}$
	КГ		ЕГ		
	чол.	%	чол.	%	
Низький (відтворювальний)	22	18,33	14	10,77	5,31
Достатній (практично-діяльнісний)	67	55,83	76	58,46	0,12
Високий (креативний)	31	25,83	40	30,77	0,79
Всього	120	100	130	100	6,22

У контрольних групах професійна підготовка проводилася за типовими програмами, а в експериментальних – за методикою, у процесі якої здійснювалось формування індивідуальної стратегії ОПД.

Цьому процесу сприяло застосування спрямованих на тренування вмінь та навичок іншомовного спілкування, самооцінювання та коригування освітньо-професійної діяльності педагогічних умов. До них належить формування у студентів ціннісного ставлення до професії та підвищення мотивації до професійно-особистісного розвитку шляхом реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання у практиці підготовки вчителів іноземних мов, актуалізація компетентностей, необхідних для успішної майбутньої професійної діяльності, структурування та оптимізація навчального матеріалу за фаховою компетентністю учителів іноземних мов, створення іншомовного середовища на заняттях шляхом застосування інноваційних технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Таким чином, у результаті формувального етапу експерименту з майбутніми вчителями іноземної мови, що належали до експериментальної групи, було проведено обговорення ефективності запропонованих методик, що стали засобами реалізації індивідуальної стратегії ОПД. Завдяки використаним методикам студенти відмітили позитивні зміни у своїй освітньо-професійній підготовці, а саме підвищення рівня мотивації до навчання та професійно-педагогічної спрямованості навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Задорожна І. П. Структура та зміст навчально-стратегічної компетентності майбутніх учителів англійської мови / І. П. Задорожна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 125–133.
2. Климчук В. О. Математичні методи у психології [Текст] : навч. посіб. для студентів психологічних спеціальностей / В. О. Климчук. – Київ : Освіта України. – 2009. – 288 с. – С. 112.
3. Концептуальні шляхи розвитку: педагогічні науки [Текст] : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 12–13 травня 2017 р.). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – 148 с.
4. Cohen A. D. Studying Learner Strategies: How We Get the Information / A. D. Cohen // Learner Strategies in Language Learning. N. Y.: Prentice Hall, 1987.

Фоменко Т.М.

викладач,

Сумський національний аграрний університет

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Одним із пріоритетних напрямів вищої аграрної освіти є орієнтація на міжнародні стандарти, відповідно до яких майбутній аграрій повинен бути компетентним, мати ціннісні орієнтації, необхідні для здійснення соціокультурної взаємодії. З огляду на це, виникає необхідність у професійній підготовці майбутніх аграріїв цілеспрямованого формування соціокультурної компетентності.

Враховуючи досвід науковців (О. Квасник, П. Сулейманової, С. Шехавцової та ін.) і спираючись на обґрунтовані компоненти структури соціокультурної компетентності [3], було визначено критерії оцінювання сформованості соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Виокремлюючи критерії сформованості соціокультурної компетентності майбутніх аграріїв, ми виходили з того, що критерій виражає ознаку, на основі якої визначається її реальний стан, результативність і ефективність, оцінюється рівень її сформованості. Зазначимо, що фіксація певного стану або рівня розвитку певного критерію здійснюється за допомогою показників, тобто явищ, за якими можна судити про динаміку певного процесу [2]. Таким чином, кожен критерій сформованості соціокультурної компетентності має власну систему показників, які є проявом критерію на певному етапі формування соціокультурної компетентності та відображають якісні й кількісні зміни.

Так, *мотиваційно-ціннісний критерій* визначає наявність у майбутніх аграріїв внутрішніх чинників, що стимулюють їх до опанування соціокультурної компетентності. За цим критерієм визначається розуміння значущості соціокультурної компетентності для міжкультурного спілкування; особистісна потреба у формуванні соціокультурної компетентності; сформованість мотивації до соціокультурної діяльності. Основними показниками мотиваційно-ціннісного критерію є усвідомлення значущості соціокультурних знань для соціальної взаємодії та професійної діяльності; ціннісне ставлення до культурних реалій рідної й іншомовної країн; сформованість мотивації до соціокультурної діяльності.

У процесі професійного становлення, формування особистості майбутнього аграрія, його саморозвитку та самореалізації мотивація відіграє значну роль. Поведінку й діяльність майбутнього аграрія,

відповідно до поглядів вчених (Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонт'єв, А. Маркова, С. Рубінштейн, Л. Якобсон та ін.), здебільшого зумовлює мотивація як система взаємопов'язаних між собою мотивів, потреб, інтересів, цілей тощо. Як наголошує О. Глущенко, використання мотивації дозволяє виявити внутрішній резерв (спонукання) особистості та впливати на продуктивність діяльності [1].

Безперечно, для успішної соціокультурної діяльності має бути сформована позитивна мотивація до неї. Наявність позитивної мотивації в майбутніх аграріїв до соціокультурної діяльності виявляється через сформованість певного рівня:

- 1) прагнення
 - до вивчення іншомовної культури;
 - до оволодіння соціокультурними знаннями;
 - до розширення свого загального кругозору;
- 2) інтересу
 - до соціокультурної інформації;
 - до рідної й іноземних мов як засобу спілкування;
 - до пізнання культурних реалій (життя рідної й іншомовної країн, їх історію, побут, традиції, звичаї);
 - до міжкультурного спілкування;
- 3) комунікативних потреб
 - у взаємодії з іншими;
 - у встановленні контакту зі співрозмовником.

Когнітивний критерій характеризується обсягом, повнотою, глибиною соціокультурних знань, необхідних для успішної професійної діяльності майбутніх аграріїв. Показниками зазначеного критерію є сформованість і характер засвоєння знань про національно-культурні особливості рідної та іншомовної країн; сформованість знань щодо норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в соціокультурному середовищі. Для того щоб комунікативна взаємодія відбулася й досягла бажаного результату, майбутні аграрії мають знати закони такої комунікації, як-от: поведінка, культура, наміри, комунікативні табу тощо, й дотримуватися всіх норм спілкування.

Діяльнісно-поведінковий критерій визначає сформованість умінь реалізовувати соціокультурну діяльність, сприяє адекватності комунікативної поведінки. Даний критерій складається з низки показників: готовність до соціокультурної взаємодії; сформованість комунікативних умінь; вміння контролювати свою поведінку в конфліктній ситуації та вибирати вірну стратегію поведінки.

Культурологічно спрямоване навчання гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ має сформулювати в студентів такі соціокультурні вміння:

- а) порівнювати значення культурологічних процесів і явищ у різних культурах (рідній та іншомовній);

б) адекватно реагувати на мовленнєві та немовленнєві коди співрозмовника;

в) прогнозувати можливу мовленнєву та немовленнєву поведінку співрозмовника та вміти адекватно поводити себе у вербальному й поведінковому аспектах;

г) орієнтуватися в ситуаціях міжкультурного спілкування; долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі «діалогу культур».

Особистісний критерій визначає сформованість таких особистісних і професійно значущих якостей майбутнього аграрія, як мобільність, здатність приймати виважені рішення, спостережливість, емпатія та толерантність, здатність пристосовуватись до нових умов. До показників визначеного критерію належать: прояв толерантності та емпатії; здатність адаптуватися до нових ситуацій соціально-професійної взаємодії. Розвиток толерантності та емпатії, вміння швидко адаптуватися й володіти гнучкістю мислення сприяє успішній комунікації та здійсненню ефективної соціокультурної взаємодії.

Отже, визначення критеріїв сформованості соціокультурної компетентності є необхідним для підвищення ефективності діяльності сучасного аграрія.

Список використаних джерел:

1. Глущенко О.А. Формирование мотивационной основы студентов неязыковых факультетов в процессе развития иноязычной социокультурной компетенции: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»; ГОУВПО «Российский гос. пед. ун-т». Санкт-Петербург, 2010. – 20 с.

2. Семенова А.В. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2007. С. 432–446.

3. Фоменко Т.М. Структура і зміст соціокультурної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип.5. Том V(56): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2014. – С. 478–487.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Коваль М.С.

аспірант,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІЙ РОЗГЛЯД ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Дослідження основних умов і механізмів самореалізації особи відбувається в розрізі загальнофілософських концепцій людини, її включеності в життєдіяльність суспільства, що дозволяє зрозуміти основні шляхи розвитку особи і чинники, що впливають на нього. Самореалізація розуміється як процес найповнішого виявлення і здійснення особою своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні особисто значущих проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. Таким чином, поняття «самореалізація особи» визначається як а) реалізація сутнісних сил або людської природи, б) максимальне розкриття її творчого потенціалу, в) якнайповніше використання своїх здібностей, талантів, можливостей в прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя. Крім того, уживається цілий ряд близьких понять, таких як «саморозвиток», «сєнс життя», «особовий сєнс», «життєва стратегія», «самоактуалізація», «самоствєрдження», «доля», «самодетермінація», «шлях до себе», які пов'язані з поняттям самореалізації особи. Не дивлячись на смислову близькість цих понять, вони не рєвнозначні, тому необхідно провести їх аналіз з метою розмежування і визначення зв'язку з процесом самореалізації особи.

У філософсько-освітній методології поняття самореалізації посідає одне з центральних місць, оскільки прямо пов'язане з основною метою освіти постнекласичного зразка – забезпечення саморозвитку особистості, максимального розкриття її потенціалу у творчій життєдіяльності. Специфікою філософсько-освітнього розгляду проблеми є встановлення кореляцій між освітніми та соціальними аспектами самореалізації, визначення місця та сутності феномену самореалізації особистості у процесі цілепокладання освітньої діяльності, дослідження змістовних аспектів впливу освітніх чинників на формування спрямованих на самореалізації сенсожиттєвих орієнтирів буття людини, а також достатньо чітка структуризація за різноманітними параметрами процесу самореалізації у відповідності з основними

сферами саморозвитку особистості, зорієнтована на розробку практичних моделей саморозвиваючої освіти [8, с. 82].

У «Сучасному філософському словнику» дається таке визначення: «Само... – частина ряду складних слів – самобутність, самоорганізація, самодетермінація, самостояння, – що набули у філософії ХХ століття помітного значення, виявили і підкреслили специфіку її розвитку. Слова цього типу фіксують сили, якості, форми, що забезпечують особливе буття об'єктів, людей, природних і соціальних систем. Таким чином, їх існування розглядається на їх власній основі, їх внутрішня зв'язність трактується «на рівних правах» з їх зовнішніми зв'язками, а у ряді випадків як форма, що активно перетворює зовнішні впливи». Спостерігається складність і багатозначність трактування поняття «самореалізація», що обумовлене різноманіттям взаємозв'язків індивіда з соціальним середовищем і виявляється в прагненні активного перетворення цього середовища відповідно до своїх потреб, інтересів, можливостей [2].

Науковці поняття «самореалізація особистості» визначають як «свідомий процес розкриття і визначення сутнісних сил особистості», як «все різноманіття соціальної діяльності» [3, с. 5-13]. В. І. Муляр розглядає самореалізацію як соціальний процес [7]. Розгляд суті, умов і чинників самореалізації особи з позицій різних соціогуманітарних наук, в контексті соціальної життєдіяльності і життєвого шляху, дозволяє прослідкувати вплив ціннісної системи на цей процес [6].

Потреба у самореалізації з'являється з прагнення до самореалізації та самоідентичності [4]. Ми розглядаємо процес самореалізації студентів вищих навчальних закладів у двох напрямках: як основу самовизначення особистості майбутнього фахівця; як критерій ефективності підготовки до життя в соціумі.

Самореалізація полягає у здійсненні можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, спільної діяльності та співтворчості з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних і особистісних потенціалів [5].

Як відзначає у своєму дослідженні М.І. Ситникова, сучасні підходи до інтерпретації поняття «самореалізація особистості» неоднозначні, у зв'язку із чим авторка намагається дати узагальнююче визначення: «самореалізація особистості є процес переходу її індивідуального в соціальне, що проявляється в основних сферах життєдіяльності, у ході якого здійснюється розкриття набутих особистістю сутнісних сил» [9]. У процесі самореалізації особистість самовизначається, здійснює власну самість і тим самим звертається до самотворення, змінюючи себе і світ.

При тому, що більшість досліджень процесу самореалізації особистості здійснюється, насамперед, у професійній сфері, частиною авторів і вказаний процес, і діяльність, що лежить у його основі розуміється як життєдіяльність людини, і відповідно самореалізація аналізується як широкий контекст будь-якого (професійного, особистісного, сімейного тощо) самоздійснення. Так, В.В. Байлук вказує: «Реалізувати себе або самореалізуватися – значить здійснити себе, досягти бажаних цілей, добитися бажаних результатів, успіху, перейти від самопроекування, від активності цілепокладання до активності цілездійснення, від пізнання майбутнього свого до переведення майбутнього цього в сьогодні. Самореалізація – це, насамперед, перехід з життя у внутрішньому світі своєму, у світі свідомості до життя у світі зовнішньому, тобто від самопізнання в широкому сенсі слова до практики» [1, с. 14].

Відтак можна вважати, що у філософсько-освітньому вимірі поняття «самореалізація особистості» має розглядатися як реалізація сутнісних сил або людської природи; максимальне розкриття особистісного творчого потенціалу у соціокультурному контексті; максимальне використання власних здатностей, можливостей, талантів, щодо розкриття себе. Процес самореалізації особистості здійснюється як усвідомлене ціннісне відношення до себе і свого вільного вибору, результатом чого є позитивна динаміка саморозвитку у поєднанні з почуттям задоволення і станом гармонії людини як із самою собою, так і з навколишнім світом. Оцінювання результатів самореалізації має здійснюватися на основі появи комплексу таких особистісних новотворів як цілеспрямованість, підвищення самооцінки вольові риси характеру, ініціатива тощо, а також наявності особистісно й соціально значимих досягнень [8, с. 60].

Таким чином, підхід до проблеми самореалізації ґрунтується на суб'єктивізмі і продовжує розроблятися сучасною філософією.

Список використаних джерел:

1. Байлук В. В. Сущность самореализации личности и ее структура / В. В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 12–17.
2. Історія світової культури. – К., 1993.
3. Коган Л. М. Самореализация личности как социальный процесс // Социокультурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. Свердловск, 1983. – С. 5-13.
4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : СПб., 2001. –

398 с. / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/122319.html>.

6. Костюченко В. С. Классическая веданта и неоведантизм. М.: Мысль, 1983. – 272 с.

7. Муляр В. И. Самореализация личности как социальный процесс: Методолого-социологический аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Киев, 1990. – 16 с.

8. Петренко Н. В. Самоактуалізація та самореалізація як виміри саморозвитку особистості в освітньому просторі медійно-інформаційного суспільства: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Н. В.Петренко Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Дніпропетровськ. – 2016. – 228 с. – С 60. / [Електронний ресурс] Режим доступу:

http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/Diser_foto/07/petrenko/dis_petrenko.pdf.

9. Ситникова М. И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... докт. педаг. н. / М. И. Ситникова. – Белгород, 2008. – 44 с.

Кордонська А.В.

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

Асмоловська Т.В.

*голова циклової комісії обліково-економічних дисциплін,
спеціаліст II категорії;*

Галушак Л.Б.

*спеціаліст вищої категорії,
Могилів-Подільський технологічно-економічний коледж
Вінницького національного аграрного університету*

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ РОБОТИ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ

Значна роль у особистісному розвитку майбутнього професіонала належить куратору академічної групи. Саме від організаторських та особистісно-професійних якостей куратора залежить вектор професійного та особистісного становлення майбутніх спеціалістів.

Складний процес виховання здійснюється за допомогою різноманітних методів та форм роботи, вибір яких залежить від змісту та завдань виховної роботи. Основними формами виховної роботи в коледжі є: інформаційно-масові (дискусії, диспути, аукціони, альманахи, подорожі до джерел рідної культури), діяльнісно-практичні (групові: екскурсії, свята, творчі групи, театр-експромт, ігри-драматизації;

індивідуальні: творчі завдання, звіт, доручення, проект), інтегративні (КВК, фестивалі, клуби, гуртки), діалогічні (бесіда, міжрольове спілкування); наочні (відвідування музеїв, виставок, створення тематичних стендів).

У своїй роботі практикуємо використання таких форм виховної роботи:

Анкета думок – форма проведення колективної або групової роботи, спрямованої на збирання інформації про відношення студентів до певної події із життя групи, коледжу. Куратор складає анкету із 1-2 запитаннями, в яких необхідно подати власну думку, ідею, ініціативу або пропозицію. Студенти розмірковують, заповнюють анкету, обробляють зібрану інформацію та разом із куратором підводять загальні підсумки, які виносять на спільне обговорення.

Аукціон – форма проведення виховного заходу, під час проведення якого відбувається продаж з аукціону ідей, пропозицій, творчих наробок студентів за установлену, вигадану валюту. Творчі групи планують роботу та пишуть сценарій аукціону, розподіляють ролі, обирають ведучого, об'єднуються в малі творчі об'єднання та набирають банк ідей, висувають пропозиції. Ідеї та пропозиції продані на аукціоні становлять основу послідовних творчих дій колективу, матеріалом для створення проектів, заходів тощо.

Благодійна акція – форма виховної діяльності академічної групи, спрямована на проведення певних заходів на надання корисної допомоги тим, хто її потребує.

Брейн-ринг – форма проведення виховного заходу за прикладом телевізійної гри, в основі якої полягає змагання, де стартом є складне цікаве запитання, а фінішом – вірна відповідь. Необхідною умовою проведення є наявність декількох команд, які швидко реагують на запитання і за невеликий час приймають рішення і подають свою відповідь. Куратор пропонує проведення заходу та разом із студентами обирає тему брейн-рингу, формує команди, обирає капітанів і проводить збір запитань до рингу, назначає ведучого. Після проведення рингу відбуваються підсумки гри, нагороджуються учасники і призери.

Ведення літопису групи – форма довготривалого виховного заходу, який проводиться протягом років у коледжі. Куратор організовує ведення літопису, керує процесом регулярного його заповнення, оцінює особистісний внесок у роботу кожного учасника. Студенти виконують завдання, записують до літопису визначні події, презентують перед одногрупниками свої напрацювання.

Велике коло (Мале коло) – це модифікація вчорашніх зборів групи. Воно має всі характерні ознаки зборів, виключаючи офіційну частину, але доповнюється теплом дружнього, турботи про справу. Справа – предмет розгляду і обговорення в «колі»: підводяться підсумки,

накреслюються плани, вимальовуються перспективи, визначаються виконавці. Велике коло – це збір всієї групи, мале коло – збір мікрогрупи, яка обговорюватиме актуальні питання.

Вернісаж – форма проведення виховного заходу, в ході якого складають виставку творчих робіт студентів у вигляді вернісажу за видами і жанрами мистецтва.

Вікторина – форма проведення виховного заходу у вигляді вікторини.

Куратор готує завдання для проведення вікторини (у вигляді тестів, запитань, невеликих завдань). Студенти беруть участь у проведенні вікторини, подають відповіді. Вікторина може бути тематичною (за певною темою, загальною (з різних областей знань) або з виховної тематики.

Десант – форма колективного заходу, який проводиться із метою термінової допомоги або певних творчих заходів, що створюється у обмежений час. Куратор наголошує про термінову допомогу (ветеранам, людям похилого віку) або термінової трудової справи у колективі (суботник, прибирання). Студенти складають план проведення десанту, обговорюють проблеми участі кожного, об'єм робіт, терміни виконання, рекламують захід, запрошують до участі представників підприємств, організацій. Після проведення десанту підводять підсумки, визначають активістів.

Екскурсія – форма проведення колективного виховного заходу з метою ознайомлення студентів із визначними історичними місцями регіону, країни, красназавчими особливостями місцевості, пам'ятками культури і мистецтва тощо. Студенти обирають маршрут, складають список речей, які необхідні при організації екскурсії, вирішують термінові організаційні питання. Після проведення екскурсії випускають газету чи оформляють фотоколаж.

«Жива газета» – форма виховної роботи, яку можна використовувати під час проведення зборів, вечорів, зльотів, лінійок. Весь матеріал оформлюється з допомогою різноманітних засобів: перекличка, сценки, карикатури, дружні шаржі, інтерв'ю, частівки, пісні. «Живу газету» можна випускати епізодично та регулярно.

Захист проектів – форма проведення виховної роботи, в ході якої відбувається захист підготовлених проектів (або і створення творчих студентських проектів).

Инсценізація – форма виховної роботи, яка допомагає студентам набувати акторської майстерності та проявляти творчість, талант.

Колаж – форма проведення колективного творчого заходу, ознайомлення з проблемою (охорона довкілля, збереження здоров'я, збереження чистоти мови, культура спілкування) шляхом створення з студентами плакатів з дібраних малюнків, вирізок, ілюстрацій, цитат...

Колективна творча справа – форма виховної роботи, спрямована на вирішення життєво важливих завдань, яка проводиться спільно студентами, під час яких відбувається розвиток колективістських, демократичних основ життя, самостійності та ініціативи дітей, самоуправління, активного відношення до оточуючого середовища.

«Конверт дружніх спілкувань» або «конверт життєвих ситуацій» – це дружнє запрошення до обговорення життєвих проблем, поведінкових або тих, що пов'язані з міжособистісними відносинами. Куратор заздалегідь готує конверт із картками, які вміщують недописані фрази або запитання, що відображають яку-небудь ситуацію: «Якщо в мене поганий настрій я ...», «Якщо в мене поганий настрій, а до мене завітав одногрупник...». «Коли мені буває сумно, я, як правило...», «Я щасливий, коли...», «Я нещасливий, коли...»

Конкурсна програма – форма проведення виховного заходу у вигляді програми, яка складається із низки конкурсів (однотипних, різнопланових, розважальних, інтелектуальних тощо).

Поетична вітальня – форма виховної роботи, під час якої відбувається знайомство студентів із творчістю певного місцевого поета.

Самотестування – форма проведення виховної діяльності під час якої відбувається тестування студентів, які вони здійснюють самостійно. Куратор пропонує студентам провести самотестування за обраними тестами, подає приклад тестів, обговорює форму обробки тестів і підведення підсумків.

Тренінг – форма групової роботи, що розвиває навички співпраці і знаходження компромісу. Тематика тренінгів: «Правила спілкування», «Твоє спілкування з одногрупниками», «Вчимося толерантності», «Як уникнути конфлікту?», «Поривання до успіху або страх невдачі».

Фоторепортаж – форма проведення виховного заходу, який організовується із метою огляду, фотозвіту важливої події із життя групи. Студенти збирають інформацію, готують відгуки, переглядають фото, беруть інтерв'ю, обговорюють форму представлення події у вигляді репортажу із журналу, газети.

Школа етикету – форма проведення одного або серії виховних заходів, спрямованих на вироблення норм, правил поведінки студентів у громадських місцях, коледжі, музеї, транспорті, дискотеці, святі тощо. Школа етикету навчає студентів етичним нормам поведінки людей у суспільстві.

Отже, роль куратора полягає в створенні таких умов, які б допомогли студентам знайти себе і своє місце в студентському колективі і в соціальному житті. Головне в діяльності куратора – сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, забезпечення активного соціального захисту студента, створення

необхідних і достатніх умов для активізації зусиль студентів для вирішення навчальних і життєвих проблем.

Список використаних джерел:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. / С.С. Вітвицька // Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Дубасенюк О.А. Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи педуніверситету / О.А. Дубасенюк // Житомир, 2000. – С. 4. – 16. – № 3.
3. Козілковська Н.Я. Позааудиторна робота студентів ВНЗ як чинник підвищення якості освіти / Н.Я. Козілковська // Наука і вища освіта в Україні. – 2008.
4. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.Л. Ортинський // К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

Пахуча М.Є.

*студентка природничого факультету,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ВРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Виховання молодого покоління, формування всебічно розвинутої людини, будівника української держави є актуальним на сьогоднішній час. Постійно удосконалюються методи та форми навчально-виховної роботи. Зростає роль педагогічних досліджень, присвячених різним проблемам виховання. Однією з них є проблема індивідуального підходу до учнів. Кожен учитель повинен пам'ятати, що учень, крім вікових особливостей, спільних для школярів даного класу, має ще й індивідуальні якості, які необхідно враховувати під час організації навчально-виховної роботи. Індивідуальний підхід потрібно застосовувати одночасно із вихованням у колективі.

Вихователь завжди має справу з конкретною особистістю, яка має цілий ряд індивідуально-психологічних особливостей. Цим і пояснюється та обставина, що виховні заходи, з успіхом застосовані до одного школяра, можуть не дати очікуваного ефекту, коли їх же застосовують до іншого. Тому виховні заходи загального порядку слід доповнювати індивідуальним підходом. Індивідуальний підхід і виховання в колективі не суперечать один одному, а навпаки здійснюються у колективі і за допомогою колективу, і в цьому сенсі гармонійно доповнюють загальний виховний процес.

Індивідуальний підхід вимагає вибору і здійснення таких виховних заходів, які найбільш відповідали б особливостям особистості школяра і стану, в якому він в даний час знаходиться, і внаслідок цього давали б максимальний ефект.

Виховання – це головний компонент педагогічного процесу.

Процес виховання можна представити як систему взаємодії педагога й учня, що забезпечує розвиток особистості, формування її ставлення до дійсності (людей, до себе, сім'ї, праці, держави, природи, світу речей тощо). Цей процес передбачає послідовну зміну мети, завдань, змісту, методів, форм, умов, необхідних для розвитку особистості і досягнення визначених позитивних результатів.

Виховання як педагогічна категорія має три суттєвих ознаки: цілеспрямованість, яка передбачає наявність певного взірця, соціально-культурного ідеалу, відповідність процесу виховання певним соціально-культурним цінностям; наявність певної системи організованих виховних впливів; гуманність, яка передбачає орієнтацію у вихованні на загальнолюдські цінності; цілісність, неперервність і тривалість, тобто виховання має зачіпати всі сфери психіки людини, творчо формувати, всебічно розвивати їх протягом всього життя. Для реалізації цих ознак виховання має бути комплексним, планомірним і організованим. Тому не зважаючи на принципи виховання, всі три категорії повинні враховуватись в процесі виховання, не виключаючи і індивідуальний підхід.

Загальна мета виховання визначається об'єктивними факторами суспільства, держави, конкретизується виховними закладами, вихователями з урахуванням національно-регіональних, статевовікових та індивідуальних особливостей. Вона також повинна доповнюватися замовленням самої особистості бути щасливою, здоровою, розумною тощо.

Головна мета виховання на сучасному етапі – це формування особистісних рис громадянина України, що включають в себе національну свідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культури, розвиток індивідуальних здібностей та таланту.

Головним об'єктом виховання є дитина: її фізичний стан і культурно-мистецький світ, її природні нахили й суспільно-політичні, національні інтереси, її етнопсихологічні особливості та пріоритетні орієнтації, емоційно-інтелектуальні можливості, вольова здатність робити свідомий життєвий вибір, її ідеали як представника громадянського суспільства.

Щоб виховати особистість, її треба розглядати окремо від суспільства, тобто враховувати її індивідуальні особливості, оскільки без індивідуально підходу в процесі виховання не можливо виховати

особистість. На це «наголошує» один з принципів процесу виховання – принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей школяра.

Необхідність індивідуального підходу визначається тим, що будь-який вплив на особистість здійснюється через її індивідуальні особливості, темперамент, своєрідність характеру, здібності, інтереси, нахили, що дозволяє вибирати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом. Кожна дитина індивідуальна. Особистість людини формується під впливом умов життя і виховання. Індивідуальний підхід дозволяє розвивати неповторність людини, передбачати реакцію дитини на ті чи інші зовнішні впливи. Один з важливих шляхів реалізації принципу – вивчення дитини.

На основі всебічного глибокого вивчення особистості дитини вихователь може організувати її діяльність і спілкування, які максимально забезпечили б у наявній ситуації виховний ефект.

Педагогічні праці А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського проникнуті думкою про індивідуальний підхід до дитини, глибоке проникнення у світ її почуттів і переживань.

Знання особливостей розвитку дитини дозволяє організувати різні види діяльності, спілкування людини, що забезпечує розкриття потенціалу особистості, створюючи умови для її самореалізації та саморозкриття.

Один з важливих шляхів реалізації принципу – вивчення дитини. На основі всебічного глибокого вивчення особистості дитини вихователь може організувати її діяльність і спілкування, які максимально забезпечили б у наявній ситуації виховний ефект.

Принцип індивідуального підходу у вихованні потребує, щоб вихователь:

- постійно вивчав та добре знав індивідуальні особливості темпераменту, риси характеру, погляди, смаки, звички своїх вихованців;
- вмів діагностувати і знав реальний рівень сформованості таких важливих особистісних якостей, як образ мислення, мотиви, інтереси, спрямованість особистості, ставлення до життя, праці та інше;
- постійно залучав кожного вихованця до посиленої для нього і все ускладнюючої діяльності, що забезпечує прогресивний розвиток особистості;
- своєчасно виявляв і усував причини, які можуть перешкодити досягненню мети, а якщо ці причини не вдалось своєчасно виявити та позбавитись їх – оперативно змінював тактику виховання в залежності від нових умов та обставин; максимально спирався на власну активність особистості;
- поєднував виховання з самовихованням особистості;

➤ розвивав самостійність, ініціативу, самодіяльність вихованців, не стільки керував, скільки вмiло організовував і спрямовував діяльність, яка забезпечувала б успіх.

У процесі роботи з учнями, вихователю необхідно звертати серйозну увагу на індивідуальні особливості сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мови, характеру, темпераменту, волі своїх вихованців.

Змістом окремого циклу в індивідуальному підході є послідовність десяти етапів:

- 1) Попереднє виявлення індивідуальних особливостей розвитку;
- 2) Аналіз отриманої інформації з метою встановлення позитивних та проблемних аспектів розвитку дитини, причин їх виникнення;
- 3) Фіксація результатів діагностування у щоденниках спостережень, психологічних паспортах дітей та психологічному «портреті» дитячої групи;
- 4) Систематизація, узагальнення та аналіз результатів вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- 5) Визначення першорядних та другорядних індивідуальних завдань роботи з дітьми та їхніми родинами;
- 6) Вибір адекватних методів і прийомів, форм та засобів виховної роботи;
- 7) Визначення варіативного навчального змісту;
- 8) Створення та комплектація варіативного предметно-ігрового середовища розвитку дитини;
- 9) Практичне здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі;
- 10) Прогнозування стратегії і тактики навчання та виховання.

Комплексне здійснення цих вимог усуває спрощеність вікового та індивідуального підходів, зобов'язує вихователя враховувати не поверхневий, а глибинний розвиток процесів, спиратись на закономірності причинно-наслідкових відношень.

При індивідуальному підході врахування вікових та індивідуальних особливостей набуває нової спрямованості. Діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи. Ми вже знаємо, що максимально сприятливі можливості для формування моральних та соціальних якостей – у молодшому шкільному віці. Чим молодший вік, тим більше дитина вірить своєму вихователю. Тому в молодшому шкільному та ранньому підлітковому віці легше виховувати позитивні звички, привчати вихованців до праці, дисципліни, поведінки в суспільстві. Старші підлітки розуміють вже пряму, відкриту постановку завдань в конкретних видах корисної діяльності, активні та ініціативні. Однак, ця активність, прагнення до самостійності повинні бути добре організовані педагогом. Старших школярів відрізняє зростаюче прагнення до самостійності. Спираючись на цю особливість, у них розвивають високі

моральні ідеали, почуття відповідальності. Проектуючи майбутні результати виховання, треба пам'ятати про поступове зниження потенційних можливостей вихованців при виробленні ряду якостей із-за зменшення з віком пластичності нервової системи, зростання психологічного опору зовнішньому впливу і незворотності сензитивних періодів.

У процесі роботи з дітьми вихователів необхідно звертати серйозну увагу на індивідуальні особливості сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви, мови, характеру, темпераменту, волі своїх вихованців. Хоча в процесі колективного виховання глибоко вивчити ці та інші особливості досить важко, однак, вихователю, якщо він прагне досягти успіху, необхідно додатково витратити час, енергію, засоби, збираючи важливі відомості, без яких знання особистісних якостей не може бути повним, конкретним.

Чжоу Ц.

аспірант,

*Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова*

НАПРЯМИ ВИКОРИСТАННЯ СТУДЕНТАМИ ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МУЗИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ми переконані, що студенти різних спеціальностей, у тому числі й «фінансисти» чи «філологи», як під час вивчення програмних дисциплін, так і в позанавчальний час можуть знайомитися з духовними цінностями, закладеними в музичному мистецтві. Адже, ще в Стародавній Греції музика вважалася частиною математики, а одна з праць математика і фізика Леонарда Ейлера має назву «Досвід нової теорії музики, ясно викладеної відповідно до непорушних принципів гармонії». Отже, означені аспекти повинні бути більш чітко та системно представлені у виховному процесі університету загалом та щодо виховання духовної культури студентів зокрема.

Використання духовного потенціалу музичного мистецтва у власній діяльності варто забезпечити, насамперед, шляхом *визначення студентами зв'язку музично-естетичної діяльності зі своєю професією*. У процесі експериментального дослідження ми працювали зі студентами різних спеціальностей, окрім мистецьких. Тому на прикладі окремих із них ми пояснимо, у який спосіб це можна зробити. Так, аналіз навчальних планів показав, що під час роботи зі студентами напряму

підготовки «Соціальна робота» (спеціалізація «Соціально-психологічна реабілітація») можна опертися на зміст дисципліни «Основи психоконсультації та психокорекції» (4 курс). У процесі її вивчення доцільно розкрити напрями використання естетотерапії, вокалотерапії, музикотерапії, тілесно-танцювальної терапії в роботі з клієнтами, обговорити та програти певні техніки і вправи; а також проаналізувати особливості введення функціональної музики в консультативний процес, здійснити підбір вокальних та інструментальних композицій для різних груп клієнтів та задля роботи з певними типами проблем. Аналогічні питання можна розглянути й під час роботи зі студентами напряму підготовки «Соціальна допомога» в процесі час вивчення дисциплін «Психологічна допомога особистості» (2-3 курс) та «Технології психосоціальної допомоги в соціальній сфері» (3-4 курс). Студенти 4 курсу обох напрямів підготовки під час вивчення дисципліни «Реабілітаційна психологія» додатково можуть ознайомитися із питаннями соціокультурної реабілітації, терапії творчим самовираженням та терапевтичної анімації в системі соціально-психологічної реабілітації загалом; а під час вивчення дисципліни «Соціально-психологічна реабілітація різних груп клієнтів» – проаналізувати особливості застосування ритмопластики, музичного театру, танцювально-ігрових тренінгів як засобів соціально-психологічної реабілітації дітей.

Для студентів – майбутніх соціальних педагогів доцільно підкреслити можливості використання духовного потенціалу музично-естетичної діяльності у своїй майбутній професії під час вивчення дисциплін «Методики сценарної та театральної діяльності» (організація концертно-просвітницької діяльності, музичних імпровізацій та інсценізацій) та «Соціокультурна діяльність соціального педагога» (організація музично-дозвіллевої діяльності та проведення культурно-мистецьких масових заходів, підготовка концерту, молодіжної дискотеки, музичного тренінгу саморозкриття, музичного лялькового театру тощо). Загалом практика використання музики в соціальній сфері доволі широка. У процесі роботи зі студентами важливо досягти розуміння ними ролі художньо-естетичного потенціалу музики не лише в корекційній чи реабілітаційній роботі, але й у напрямі загального духовно-етичного розвитку як клієнтів, так і самих студентів.

Студенти-філологи знайомляться з культурою носіїв мови, зокрема, і з мистецтвом, із допомогою якого не лише вивчають іншу країну, але й саму мову (слухання пісень, перегляд музичних фільмів тощо). Тому низка напрямів використання духовного потенціалу музичного мистецтва у власній діяльності може бути окреслена і для них. Так, для спеціальності «Філологія (Прикладна лінгвістика)» – це дисципліна «Комунікація людини і комп'ютер» (1 курс), зокрема, тема

«Комп'ютерні інтелектуальні системи» (як от, робот-скрипаль; роботи, які пишуть музику). Для спеціальності «Середня освіта (Англійська мова)» – це такі дисципліни, як «Основна іноземна мова» (1 курс), зокрема, тема «Мистецтво (Art) – Тренди (Trends)»; «Методика викладання іноземної мови в закладах освіти» (2 курс), зокрема, теми «Total English (new): Music» та «Music: Pre-Intermediate» (коли йде читання текстів, пов'язаних із музикою), а також дисципліна «Практика перекладу» (3 курс), тема «Переклад музичних фільмів» тощо. Для студентів обох спеціальностей доцільно використати можливості спецкурсів «Комп'ютерні програми обробки лінгвістичної інформації» (2 курс) та «Комп'ютерна лінгвістика» (3 курс), зокрема, матеріали теми «Технології обробки тексту із використанням методів штучного інтелекту», а також спецкурсу «Машинний переклад» (3 та 2 курс), зокрема, теми «Системи автоматизованого перекладу: Музичні кліпи». За рекомендаціями С. В. Здорової [1], студенти-філологи можуть починати програму слухання саме зі тих музичних творів, які ілюструють відповідну культурно-історичну епоху, що вивчається ними, а тоді вже ознайомлюватися і з іншими творами.

Важливе значення має і *практичне використання духовно-етичного та художньо-естетичного потенціалу музики в професійній діяльності*. Під час роботи зі студентами, що навчаються за напрямами підготовки «Фінанси, банківська справа та страхування», «Середня освіта. Математика», «Прикладна математика» більш сприятливою буде саме позанавчальна духовно-практична діяльність, під час якої можна організувати низку музично-розважальних та просвітницьких програм із застосуванням методів моделювання художньо-творчого процесу. Цікавою індивідуальною формою співпраці школярів і студентів є залучення останніх до підготовки та участі у веб-квесті «Математика в мистецтві або мистецтво в математиці», авторському проєкті І. М. Сокол [2]. Під час цієї роботи виявляється низка напрямів, за якими світ математики пов'язаний із мистецтвом, й учасники можуть не лише глибше пізнати математичні закони, але й ознайомитися в процесі наукових пошуків із безліччю творів мистецтва (музичного, образотворчого, фото тощо).

Серед групових форм корисними є музичні презентації на такі теми, як «Музика, музиканти та математика», «Як звучить число «π», «Marble machine», «Musipedia та інші музичні інформаційно-пошукові системи (MIR)», «Музичне програмне забезпечення (аудіоредактори, звукові сервери, Vocaloid, оптичне розпізнавання нот тощо)», «Фрактальна музика». Під час їх підготовки студенти розширюють свої знання у сфері музично-естетичної діяльності, отримують можливість дізнатися, у який спосіб їхня спеціальність пов'язана з музикою.

Серед колективних форм успішним є музичний калейдоскоп «музична математика», який можна присвятити міжнародному дню музики (1 жовтня). Студенти активізують свої пізнавальні естетичні інтереси, а також, часто несподівано для себе, відшуковують у низці назв чи текстів знайомих вокальних композицій числівники або інші математичні символи. Наприклад, безкінечність у пісні Земфіри «Знак бесконечность», катет, гіпотенуза в пісні «Мы маленькие дети» з фільму «Пригоди Електроніка», пісню «Математика» гурту «Друга ріка», пісню «Pi (пі)» Кейт Буш. Є навіть цілий музичний альбом Карла Роемера «Math songs that i must sing» («Математичні пісні, які я повинен співати»), куди включено такі композиції як «Coordinate grid graphing» («Сітка координат»), «Fractions, decimals and mixed numbers» («Фракції, десяткові і змішані числа»), «Probability» («Ймовірність») та ін. У процесі підготовки до заходу слід мотивувати студентів не лише до виконавської діяльності (коли обрана пісня чи музична композиція виконується особисто), але й до прояву музичної творчості (вокальної, пластичної чи мовної імпровізації, демонстрації певної інсценівки під супровід вибраної мелодії чи пісні), тобто включення в різні змістові напрями музично-естетичної діяльності. На початку чи після завершення виступу слід оголошувати назву вибраної музичної композиції, її первинного виконавця, звертати увагу на математичний символ, закладений у ній. За наявності відповідної інформації ведучі можуть розповісти історію написання твору, подати короткі відомості про її жанрові чи стильові характеристики тощо. Подібні заходи з допомогою студентів-волонтерів можна провести і в школах, залучаючи до участі школярів, вчителів, батьків.

Включення в соціальну практику – ще один важливий напрям забезпечення зв'язку музики, духовного розвитку та практики. Так, у процесі участі в міських благодійних акціях (як от, акції «Милосердя» до Міжнародного дня людей похилого віку та «З любов'ю в серці» до Дня захисту дітей); концертних виступах для дітей з обмеженими можливостями (у школах-інтернатах до Міжнародного Дня інвалідів та Дня людини із синдромом Дауна), у дитячих притулках (у рамках акції «Миколай про тебе не забуде» в притулках для дітей, позбавлених батьківського піклування), загалом загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах студенти отримують можливість збагатити свій досвід духовно-практичної діяльності на доступному для себе рівні (розважальності, елементарному, інструментальному та акмеологічному).

Деякі з названих форм музично-естетичної діяльності можуть здатися не зовсім доречними під час роботи зі студентами, спеціальність яких «далека» від людей. Однак ми вважаємо, що й серед них завжди є молоді люди, які активно залучаються до громадської активності, у тому

числі й поза межами університету. Загалом включення студентів до означених напрямів сприятиме їхньому духовному розвитку та росту, творчому самовираженню та самореалізації, у них буде розвивалися вміння самостійно організовувати контакт із музичним мистецтвом і суб'єктами музично-естетичної діяльності як задля духовного самовдосконалення, так і для розвитку духовних потреб дітей.

Список використаних джерел:

1. Здорова С. В. Проблема музикально-естетического воспитания студентов гуманитарных вузов: автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / С. В. Здорова. – Москва, 2009. – 25 с.
2. Сокол І. М. Веб-квест «Математика в мистецтві або мистецтво в математиці» [Електронний ресурс] / І. М. Сокол // Портал ЗапоВікі: [веб-портал]. – URL: <http://goo.gl/9jneaq> (дата звернення: 09.01.2017).

Шлєіна Л.І.

викладач,

Таврійський державний агротехнологічний університет

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Аналіз стратегічних і нормативних документів, що визначають напрямки розвитку сучасної вищої освіти, дозволяє стверджувати, що одним з основних і перспективних підходів до його структурування є компетентістний підхід, в рамках якого якість результатів фахової підготовки розуміється як відповідність професійної підготовленості того, хто навчається вимогам сучасного суспільства і розглядається через поняття «професійна компетентність».

Професійна компетентність фахівця визначається як багатофакторне явище, що включає в себе систему знань і умінь, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знань). вибір професійних компетентностей здійснюється з орієнтацією на ті вимоги, які пред'являє суспільство до професіоналізму фахівця того чи іншого профілю. В даний час одним з умов гуманізації освітнього процесу є його формування з позицій принципів гендерного підходу, котрий передбачає розвиток індивідуальних якостей особливостей та інтересів молоді незалежно до якої статі вони належать.

Спираючись на класифікацію, представлену в стратегії модернізації змісту освіти, ми можемо віднести гендерну компетентність до числа основних (базових) компетентностей, оскільки вона володіє такими характеристиками, як багатофункціональність, міждисциплінарність, багатомірність, і включає в себе різні особистісні якості, інтелектуальної здатності, комунікативні вміння фахівця, пов'язані з його гендерної культурою. Гендерна компетентність визначається нами як базова компетентність фахівця, представлена совокупністю засвоєних знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу і досвіду використання гендерних знань і умінь в якості основи гендерної взаємодії в умовах освітньої системи. У структурі гендерної компетентності фахівця нами були виділені три компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і поведінковий.

Мотиваційно-ціннісний компонент гендерної компетентності характеризується наявністю у фахівця позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомленням гендерної ролі в рамках педагогічної діяльності, прийняттям або відторгненням гендерних стереотипів і норм як орієнтирів у формуванні гендерної взаємодії з колегами [2, с. 5].

Іншим істотним компонентом гендерної компетентності є когнітивний, який передбачає наявність у майбутніх фахівців системи гендерних знань і застосування їх у своїй діяльності. До складу когнітивного компонента входить система засвоєних фахівцем знань про сутність гендеру та психології гендерних відносин, про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу, уявлення про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток, про статеву диференціацію пізнавальних особливостей молоді, а також знання про функції та технології гендерної диференціації, володіння прийомами гендерної схематизації і прогнозування гендерного ефекту і т. д [2, с. 7].

Поведінковий компонент гендерної компетентності оцінювався нами через ступінь сформованістю системи умінь і навичок фахівців з застосування гендерного підходу в професійній діяльності. На думку сучасних дослідників, гендерна поведінка відповідає реальному «програванню» прийнятої на себе кожним підлеглим совокупності гендерних ролей. Великий вплив на нього можуть надавати конкретні соціальні ситуації (в нашому випадку – ситуація гендерної стратифікації в освіті, яка характеризується явною асиметрією в бік жінок), а також традиції і норми того чи іншого суспільства. Одним із завдань формування гендерної компетентності фахівця є розвиток гендерної конкурентної властивості спілкування жінок і чоловіків, що впливає з гармонійності свідомості і поведінки і має в своїй основі гендерну ідентичність [2, с. 5].

Досвід показує, що високий рівень сформованості гендерної компетентності випускника не педагогічного вишу і його готовності до реалізації гендерного підходу у професійній діяльності може бути досягнуто тільки при побудові його професійної підготовки як цілісної системи, включаючи в себе принципи, умови, технології формування гендерної компетентності педагога.

До принципів формування гендерної компетентності педагогів і психологів, що визначають ефективність функціонування системи, нами були віднесені принципи гуманістичної направленості гендерної підготовки фахівця, диференціації змісту та організації формування гендерної компетентності на основі врахування гендерних особливостей студентів, міждисциплінарної інтеграції змісту і технологій формування гендерної компетентності фахівця, відповідності технологій гендерної освіти закономірностям професійного становлення особистості.

Вивчення науково-методичної літератури та досвіду формування педагогічних компетентностей у процесі професійної підготовки сучасного фахівця, а також проведена нами дослідно-експериментальна робота дозволили визначити, теоретичні та експериментальний обґрунтований комплекс педагогічних умов, створення яких дозволить вдосконалити процес формування гендерної компетентності фахівця. Серед педагогічних умов формування гендерної компетентності фахівця ми виділили:

1) інтеграцію гендерних і психолого-педагогічних знань у зміст професійної підготовки сучасного фахівця в рамках інваріантної і варіативної частини блоку психолого-педагогічних дисциплін;

2) облік гендерних особливостей студентів при організації педагогічного процесу, формування у майбутніх фахівців усвідомлення власної гендерної ролі і індивідуального гендерного стилю поведінки в рамках професійної діяльності;

3) розробку процесуально-технологічної складової реалізації гендерного підходу в практиці;

4) організацію моніторингу гендерної компетентності студентів не педагогічного вушу як компонента професійної компетентності сучасного фахівця.

Нами були виділені два основні підходи в формуванні гендерної складової змісту сучасної психолого-педагогічної освіти: мультидисциплінарний і міждисциплінарний (або інтердисциплінарний). При мультидисциплінарному підході окремі гендерні аспекти розвитку особистості стають предметом вивчення в рамках психолого-педагогічних дисциплін, наприклад, курсів «Історія психології», «Історія педагогіки», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Педагогічна психологія», «Основи педагогіки» та ін. [3, с. 237].

Так, при вивченні курсу «Історія психології» в гендерному аспекті цікаві ідеї З. Фрейда, К. Хорні, Е. Фромма і багатьох інших вчених, які в своїх працях розглядали психологічні особливості чоловіки й жінки. У рамках курсу «Вікова психологія» розглядаються проблеми розвитку психіки дитини в онтогенетичному процесі, розглядаються такі питання, як етапи гендерної соціалізації особистості, дається оцінка значення гендерних ролей батька і матері у формуванні гендерної ідентичності дитини на різних вікових етапах (вплив особистих якостей і поведінки батьків на формування світогляду і установок дитини, в тому числі і гендерних; роль батька і матері у формуванні у дитини таких якостей, як маскуліність і фемініність; визначаються особливості впливу одностатевих і різностатевих однолітків на формування гендерної ідентичності особистості на різних етапах її розвитку.

В курсі «Педагогічна психологія» можуть бути розглянуті такі питання, як гендерна психологія фахівця, гендерні особливості різних видів діяльності молоді (спілкування, навчання, праця), розвитку пізнавальних здібностей, соціальної активності в процесі виховання і мотивації в процесі навчання. Курс «Соціальна психологія» розглядає особливості і механізми гендерної соціалізації людини, гендерні ролі та соціальне оточення (культура і сім'я), вплив культури на ставлення до народження дитини тієї чи іншої статі, крім того, питання гендерних стереотипів в процесі взаємодії, особливості взаємного сприйняття чоловіків і жінок, сприйняття сімейних і професійних ролей у відповідності зі статтю.

Таким чином, формування комунікативно-гендерного підходу в освіті дозволяє в повній мірі реалізовувати особистісно орієнтований підхід в рамках індивідуально освітянських можливостей молоді, підвищує конкурентоспроможність кожного.

Список використаних джерел:

1. Баранівський В.Ф. Сучасні стратегії та пріоритети освітньої діяльності в розвитку особистості. // Вісник Сев НТУ: зб. наук. пр. Вип. 124/2011. Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2011. – С. 8-12.
2. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алатая, 2004. – С. 45.
3. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 536 с.

Язиков О.І.

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Національний університет цивільного захисту України*

МОДЕЛЮВАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ К. ЛЕВІНА

Педагогічна (виховна) система реалізується в різних моделях навчання і виховання, різноманітність яких у сучасних умовах свідчить, з одного боку, про відхід від єдиної «одноманітної», існуючої раніше педагогічної теорії, а з іншого боку, про утвердження багатоваріативної педагогічної практики та ідей плюралізму в освіті, варіативності, диверсифікації традиційної школи. Причому таких варіативності та диверсифікації, які зберігають єдність та цілісність структурних компонентів як локальної педагогічної системи (навчальний заклад), так і всієї вітчизняної системи освіти, їх ціннісні орієнтації та духовні пріоритети.

Завдяки моделі цілісного освітнього процесу, педагогічної системи або виховного середовища здійснюється соціалізація дитини, формується ставлення до світу, світогляд, основні мотиви, стимули, форми поведінки, виробляється спрямованість людини як соціальне ядро особистості. Зміст педагогічного моделювання впливає на формування духовних потреб і ціннісних орієнтацій дитини, озброює її знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриває їй шляхи та форми задоволення матеріальних і духовних потреб, активно сприяє психічному здоров'ю, професійному, інтелектуальному та емоційно-вольовому розвитку учнів.

Для створення моделі виховного середовища навчального закладу ми пропонуємо підхід, теоретичну основу якого складають поняття «виховного простору», «виховного середовища», «педагогічного простору» та «педагогічного часу» [1; 2].

Виховне середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на виховання учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій у виховному процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня або студента в навчальному закладі та поза його межами. Це середовище складає поле впливів на особистість: педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних.

З цієї точки зору дуже цікавими для моделювання виховного середовища є погляди відомого гештальт-психолога К. Левіна, яким була розроблена теорія психологічного поля [3]. Основні положення цієї

теорії такі – особистість живе і розвивається в психологічному полі оточуючих її предметів, кожен предмет несе певний заряд психологічного «тяжіння», або «відштовхування», вплив предметного поля на людину викликає в ньому потреби двох типів – біологічні та соціальні. Біологічні потреби є вродженими, а соціальні («квазіпотреби») формуються в процесі навчання і виховання. Експериментально досліджуючи механізми реалізації потреб, К. Левін прийшов до думки, що не тільки неврози, а й такі види активності, як збереження, забування, вольова поведінка обумовлені розрядкою або напругою потреб [4, с. 19–20].

Дослідження Курта Левіна доводили, що не тільки існуюча в даний момент ситуація, але й її передбачення, предмети, що існують тільки у свідомості особистості, можуть визначати її діяльність. Наявність таких ідеальних мотивів поведінки дає можливість людині подолати безпосередній вплив поля навколишніх предметів, «стати над полем», як писав К. Левін. Таку поведінку він називав вольовою, на відміну від польової, яка виникає під впливом безпосереднього тимчасового оточення.

Для роз'яснення поведінки людини К. Левін використовує дві базових моделі – «особистості» та «оточення» [5]. В сучасному розумінні поняття «оточення» близько поняттю середовища, яке більш поширено у вітчизняній гуманітарній літературі. В трактуванні Курта Левіна оточення (поле, середовище) має векторний характер, тобто задає напрямок особистісній психологічній динаміці; натомість, особистість має скалярний вимір, тим самим визначаючи інтенсивність (силу) динамічної взаємодії особистості та психологічного поля.

Психологічне (силове) поле є динамічним (функціональним) компонентом оточення, яке визначає, в свою чергу, структурні компоненти оточення; аналогічно, динамічні компоненти особистості визначають її структурні компоненти [5].

Таким чином, К. Левін пропонує дискурс, який дозволяє описати динамічну взаємодію двох акторів виховного процесу – особистості дитини та інтегрованого суб'єкта виховного впливу в вигляді спеціально й доцільно організованого виховного середовища.

Особливо актуальним такий дискурс стає в рамках парадигми гуманістичного, особистісно орієнтованого виховання, дозволяючи з позиції взаємодії, позитивного зворотного зв'язку, принципу додатковості розв'язати основні протиріччя виховного процесу. Це, перш за все, протиріччя між потребами, нахилами і очікуваннями дитини та зовнішніми впливами оточуючого середовища, в тому числі й виховного (освітнього); протиріччя між соціально значущими завданнями, які потрібно розв'язати дитині, та внутрішніми прагненнями, бажаннями та мотивами дитини; протиріччя між організованим виховним впливом

навчального закладу та стихійним впливом на дітей навколишнього світу.

Реалізація такої позитивної взаємодії перетворює стихійну сукупність подій, очікувань, негативних і позитивних об'єктів, що оточують індивідуума, в життєвий (виховний) простір особистості, який детермінує її поведінку в соціально прийнятих формах, сприяє якнайповнішій самореалізації дитини.

Таким чином, для моделювання виховного середовища навчального закладу важливим є висновок про те, що взаємозалежність виховного середовища та особистості – це функціональна взаємозалежність, яка передбачає взаємодію та взаємовплив середовища і особистості під час перебування особистості в цьому середовищі. Особистість та середовище в такій цілісній взаємодії міняються місцями, причому кожна з них постає активною діючою силою, актором.

Отже, домінуючою рисою виховного середовища навчального закладу виступає його суб'єкт-об'єктна амбівалентність: з одного боку середовище впливає на людину, колектив; з іншого – саме підлягає перетворенню та керуванню під впливом активної й цілеспрямованої діяльності суб'єктів виховної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Язиков О.І. Моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи / О.І. Язиков // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 5(58). – С. 495–500.
2. Язиков О.І. Моделювання виховного середовища сучасних навчальних закладів / О.І. Язиков // Професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – № 1. – 2(43–44). – Харків: НМЦ ПТО, 2016. – С. 87–94.
3. Левин К. Теория поля в социальных науках : монография / К. Левин; Пер. с англ. Е. Сурпина. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
4. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 118 с.
5. Левин К. Динамическая психология : избранные труды / Курт Левин; Пер. с англ. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева. – Москва : Смысл, 2001. – 572 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Волк Н.В.

*заступник директора з НВР, II категорія,
КЗО Майська середня загальноосвітня школа*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна ситуація в освіті характеризується тим, що школа повинна являти собою особливе освітнє середовище, в якій, з одного боку, здійснюється виконання суспільством його обов'язкової функції по формуванню соціально адаптивної особистості, а з іншого боку, реально відбувається соціальне, професійне та громадянське самовизначення випускників. Головні завдання сучасної школи – розкрити здібності кожного учня, виховати порядну і патріотичну людину (громадянина, патріота своєї країни), готового до життя у високотехнологічному, конкурентному світі. Шкільне навчання повинно бути побудоване так, щоб випускники могли самостійно ставити і досягати серйозних цілей, вміло реагувати на різні життєві ситуації. Йдеться про соціалізацію учнів безпосередньо в освітньому середовищі.

Під соціалізацією особистості ми розуміємо процес включення індивіда в життя суспільства через засвоєння особистістю норм поведінки в суспільстві, залучення її до цінностей суспільства, усвідомлення особистістю себе як частини суспільства, своєї відповідальності перед людьми. «Первинна соціалізація здійснюється в сім'ї, в колі однолітків, в початковій школі; вторинна – в основній і середній школі», – зазначає В.І. Загвязинский» [3, с. 27].

Соціалізація учня передбачає включення учня в систему суспільних взаємин, що підтримують ціннісні норми і установки суспільства, а також самостійне усвідомлене відтворення школярем засвоєного в своїй поведінці. Вчені (В. Загвязинский, А.Ф. Закірова, О.А. Селіванова, Т.А. Строкова, С.В. Шмачіліна) виділяють **стихійну соціалізацію**, яка відбувається за рахунок інстинкту наслідування, і цілеспрямовану соціалізацію, що здійснюється за допомогою навчання і виховання. Однією з актуальних в наш час педагогічних проблем є пошук методів і способів нейтралізації дії негативних чинників стихійної соціалізації (вплив групи асоціально налаштованих однолітків на особистість

дитини, роль ЗМІ у формуванні цілого ряду варіантів поведінки, що відхиляється, інтернет-залежність, агресивне оточення, алкоголізація та ін.).

Тим часом практика показує, що основна школа сьогодні не враховує названу вище проблему і продовжує надавати учням лише набір певних знань. Вчителі не враховують, з одного боку, специфіку підліткового віку, а з іншого – сучасну ситуацію в інформаційному розвитку нашого суспільства. «Навчальний процес в основній школі, будучи монополістом в життєдіяльній просторі дитини, продовжує будуватися через жорстко задану класно-урочну систему, в якій учитель продовжує залишатися єдиним носієм інформації, суб'єктом комунікації», – стверджує Ш.А. Амонашвілі [1, с. 42].

Наслідком цього є різке падіння інтересу учнів до процесу навчання і його результативності: зростає кількість підлітків, які покидають школу і поповнюють асоціальну середу суспільства.

Рішенням проблеми, на наш погляд, могло б стати створення такого освітнього середовища, в якому учень змушений займати активну особистісну і соціальну позицію і найбільш повно розкриватися як суб'єкт навчально-виховної діяльності. Йдеться про інформаційно-комунікаційне середовище, що залучає учнів в процес міжособистісного і міжкультурного спілкування, в тому числі і інтерактивного, в якому кожен вчиться аргументувати, доводити, обґрунтовувати свою позицію, використовуючи засоби інформаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційне середовище – особливе освітнє середовище, що базується на широкому використанні інформаційних технологій. Як зазначає І.Г. Захарова, «інформаційно-комунікаційне середовище – це складна система, що включає наступні головні компоненти: інтелектуальні, культурні, програмно-методичні ресурси, що містять знання і технології роботи з ними (пошук, зберігання, обробка, застосування), зафіксовані на відповідних носіях інформації; організаційні структури, що забезпечують функціонування і розвиток середовища в ході освітнього процесу; засоби комунікаційних технологій, що забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу і відкривають доступ до ресурсів середовища» [3, с. 168].

Інформаційно-комунікаційне середовище розвивається, як правило, на трьох рівнях:

- на першому рівні в якості основи формується медіатека з виходом в Інтернет;
- на другому рівні відбувається розвиток за рахунок напрацювань педагогів;
- на третьому рівні – за рахунок напрацювань учнів.

Інформаційно-комунікаційне середовище активізує творчі процеси, надаючи вільний вибір ресурсів для втілення задумів у поєднанні із

засобами, необхідними для осмислення і узагальнення результатів, забезпечуючи тим самим додаткові можливості пізнання навколишньої дійсності, розвитку і соціалізації особистості. Мова інформатики в інформаційно-комунікаційному середовищі виступає як засіб спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення індивіда до світових культурних цінностей, що дозволяє включити мову інформатики в комунікативну міжпредметну діяльність, що співвідноситься з сенситивним періодом мовного розвитку школяра.

Головними учасниками процесу навчання в інформаційно-комунікаційному середовищі є вчитель і учень. Відносини між ними засновані на співробітництві і рівноправному інформаційне партнерство.

Основні принципи побудови інформаційно-комунікаційного середовища такі:

- Інформаційна спрямованість навчання через застосування засобів інформаційних технологій у вивченні предметів різних освітніх областей

- Функціональність передбачає, що освоєння будь-якого предмета відбувається в інформаційно-комунікативної діяльності, в якій учень виконує будь-яку комунікативну задачу засобами інформаційних технологій: підтверджує думку, стверджує власну точку зору, презентує власну позицію .

- Ситуативно-рольова організація навчального заняття: листи по Інтернету, слайд-фільми, мультимедійний супровід та ін.

- Колективна взаємодія – такий спосіб організації процесу навчання, при якому учні активно спілкуються один з одним, і умова успіху кожного є успіхом інших

- Моделювання: обсяг знань представлений в концентрованому, модельному вигляді: схеми, таблиці, діаграми, гістограми та ін.

Особливості методики в інформаційно-комунікаційному середовищі полягають в наступному:

- Вправи повинні бути за характером інформаційно-мовними, тобто вправами з презентацією результату засобами інформаційних технологій.

- Простір спілкування являє собою «занурення» в інформаційно-комунікаційне середовище через інтегровані уроки інформатики та інших предметів різних освітніх областей, а також соціальна практика: знайомство з роботою інформаційних центрів, рекламних агентств і ін.

Важливе місце в реалізації особистості в інформаційно-комунікаційному середовищі займає проект учнів як спосіб ефективно вибудовувати якийсь тип діяльності: проект дозволяє так спланувати діяльність, конструкторську розробку, управління, щоб досягти результату оптимальним способом.

Особливістю практичної реалізації описаної інформаційно-комунікаційного середовища навчання в КЗО Майська СЗШ є залучення школярів до активного інформаційного процесу навчання, що значно

підвищує можливості виховного характеру уроку. Організатором процесу навчання на уроці залишається вчитель, однак суттєво змінюється його роль. Учитель регулює хід роботи учнів на уроці, узгоджує вплив і взаємодію учнів, тренує їх у використанні засобів інформаційних технологій і цим формує здатність учнів до здійснення відповідального вибору в тій чи іншій соціальній ситуації в насиченому інформаційному середовищі. При цьому учень діє відповідно до своїх інтересів та уподобань, займає творчу, авторську позицію при взаємодії, що сприяє соціалізації його особистості.

В позитивних результатах реалізації інформаційно-комунікаційного середовища переконав нас соціально-психологічний портрет випускників дев'ятого класу в 2017 році. Він продемонстрував бажання юнаків і дівчат в подальшому пов'язати свою професійну діяльність з соціальною сферою (83%) і словесністю (84%). Зазначалося підвищення самооцінки випускників: 95% учнів стверджувало, що вміють вступати в діалог, відстоюючи власну позицію, а 86% робить це із задоволенням; 89% говорило про готовність самостійно оцінювати власні дії та дії своїх опонентів в комунікації; 97% говорило про вміння використовувати ІКТ в міжособистісній і міжкультурній комунікації.

Отримані результати довели, що в умовах інформаційно-комунікаційного середовища навчання відбувається освоєння які навчаються соціального досвіду, основних соціальних ролей, відповідної провідної діяльності даного віку, норм і правил суспільної поведінки; формування готовності учнів до вибору напрямку своєї професійної діяльності відповідно до особистих інтересів, індивідуальними особливостями і здібностями.

З огляду на те, що процес розвитку особистості, набуття нею сенсу життя є тривалим і цілеспрямованим, а також неможливим без активної і зацікавленої участі в ньому самого вихованця, ми вважаємо, що створення інформаційно-комунікаційного середовища навчання стане обов'язковою умовою соціалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 2000. – 559 с.
2. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения [Электронный ресурс]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Ирина Гелиевна Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.
3. Загвязинський В.І. Теоретико-методичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Осова О.О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

З метою прискорення процесу підготовки фахівців до міжкультурної комунікації виникає потреба в розробці та запровадженні інноваційних технологій у навчанні іноземних мов, що спричиняє пошук нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання, наукові здобутки з вирішенням питань, що виникають на практиці; інтенсифікує навчальний процес; призводить до підвищення творчої активності студентів під час аудиторних занять; підвищує мотивацію студентів до позааудиторного навчання з метою поглиблення знань, навичок і вмінь; спонукає одночасно до розробки власних інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін та використання відповідних автентичних.

Головною й визначальною перевагою мультимедійних засобів перед усіма іншими засобами навчання є можливість створення навчального мовного середовища, що наближається за автентичністю й інтенсивністю мовного спілкування до реальної комунікації, чого не можна було досягти усіма засобами навчання, що використовувалися раніше. Наступним за важливістю моментом на користь використання мультимедійних технологій під час вивчення цієї дисципліни у вищій школі можна вважати конструктивно обумовлений індивідуалізований характер навчання, що особливо важливо при наявності контингенту студентів з різним початковим рівнем володіння мовою, різним ступенем мотивації та ступенем сформованості умінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями [1].

Мультимедійне спілкування виступає альтернативою спілкування, що проходить без участі носіїв мови. За допомогою мультимедіа можна здійснювати мовне спілкування з представниками будь-яких іншомовних країн, віртуальну подорож до будь-якої країни за вибором, відвідати визначні місця, вивчити реалії, традиції, культуру держави.

У процесі навчання іноземної мови нерідко виникає проблема мовного бар'єру – слухачі соромляться говорити, боячись зробити помилку, і навіть у сприятливій психологічній атмосфері вони можуть відчувати дискомфорт. Використання ж мультимедійних програм створює менш стресове середовище. Кожен студент індивідуально має

можливість записати свою промову, прослухати і порівняти з автентичною розмовою. Такий вид роботи знімає психологічні труднощі говоріння, розвиває навички розмовної мови, фонетичні навички і медіа навички. Тому можна без перебільшення стверджувати, що мультимедійні технології досить корисні і відповідають специфіці предмета «Іноземна мова».

У процесі дослідження виявлено наступні можливості мультимедійних технологій під час навчання іноземної мови:

1) поетапне введення нового лексичного матеріалу: введення лексичного матеріалу; закріплення нових мовних одиниць; контроль рівня засвоєння лексики;

2) відпрацювання граматичних явищ полегшується завдяки зворотному зв'язку між практичним та теоретичним матеріалом, а також візуалізації граматичних довідників, таблиць, наявності пояснювальних мікродіалогів, що призначені для вирішення й закріплення певних граматичних правил і конструкцій;

3) навчання аудіювання передбачає можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи в поєднанні з відео) з наступним контролем розуміння почутого;

4) відпрацювання вимови складається з прослуховування оригінального аудіофрагмента (діалогу, тексту) з опорою на текст або без неї, та з його наступним відтворенням фразами через мікрофон, записом і порівнянням зі зразком.

Слід також особливо відзначити, що впровадження мультимедійних технологій не може забезпечити істотного педагогічного ефекту без викладача, оскільки ці технології – лише способи навчання, ефективність яких залежить від уміння викладача використовувати їх для досягнення певних педагогічних цілей на основі глибокого вивчення й використання всіх можливостей.

Мультимедійні програми найкращим чином відповідають структурі навчального процесу. Вони максимально наближають процес навчання іноземної мови до реальних умов, найбільш повно відповідають дидактичним вимогам.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у вищій школі потрібна наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео-, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) [3].

Так, на занятті з іноземної мови, маючи відео супровід запропонованого матеріалу, студенти мають можливість ознайомитися з соціокультурними реаліями досліджуваної країни, спостерігати за мімікою, жестами, навколишнім оточенням носіїв мови, що вивчається.

Викладання іноземної мови у вищій школі з упровадженням мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, в якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. Як зазначають науковці [1; 2], у цьому випадку мультимедійні технології не повинні ставати центром процесу навчання, а мати допоміжний, пізнавальний характер, а також бути допоміжним засобом активізації уваги. Таким чином, активізується сам освітній процес за рахунок збільшення наочності пропонованого матеріалу, відбувається більш плідна інтерактивна взаємодія.

Специфічною особливістю іноземної мови є те, що вона сама по собі є метою і засобом навчання. Студент спочатку засвоює найпростіші елементи, а потім з їх допомогою вивчає складні. Викладання іноземної мови у вищій школі передбачає, що студент уже володіє базовими знаннями іноземної мови. Мультимедійні технології навчання іноземної мови у вищій школі дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного та діалогічного мовлення, навчання письма та відпрацювання вимови, постійно поповнювати словниковий запас студентів.

Мультимедійні технології можуть допомогти викладачеві іноземної мови коригувати навчальний процес, ураховуючи інтереси і можливості окремих студентів, допомагають реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання. Упровадження мультимедійних технологій при навчанні іноземній мові сприяє комунікативно-орієнтованій спрямованості такого навчання. Це в свою чергу значно покращує якість подачі матеріалу та ефективність засвоєння його. Упровадження мультимедійних технологій збагачує зміст навчального процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови з боку студентів і сприяє тіснішій співпраці між викладачем і студентами.

Список використаних джерел:

1. Афолина М. С. Использование мультимедиа технологий в преподавании иностранного языка в школе. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/56-2012-12-10-07-47>. (дата звернення: 12.03.2010).
2. Осова О. О., Міщенко О. А. Формування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів іноземних мов мультимедійними засобами навчання. Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя, 2015. Вип. 43 (96). – С. 230–237.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. пос. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

Петрина Ю.О.

викладач,

Технологічно-промисловий коледж

Вінницького національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКОРИСТАННІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЇ «ВЕБ-КВЕСТ»

Реформування освіти в Україні ставить перед викладачами нові завдання. Освітні заклади повинні готувати до життя, до вирішення конкретних проблем та задач. В майбутньому роботодавців перш за все будуть цікавити навички та вміння вирішувати складні проблеми, уміння критично мислити, аналізувати і при цьому володіти емоційним інтелектом. [1] А завдання освітян підготувати конкурентоспроможного працівника. Основною вимогою до викладач є використання компетентісних методик.

Компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, необхідні людині будь-якої професії та віку. Рівень освіченості, особливо за сучасних умов, не визначається обсягом знань, їх енциклопедичністю. Із позицій компетентісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання [2].

На мою думку в сучасному світі однією з важливих навичок є вміння ефективно користуватись ресурсом інтернет. На заняттях англійської мови досить часто використовую проектну діяльність. Більшість студентів під час виконання завдань такого типу використовують інтернет. Та при перевірці зрозуміло, що навички ефективного використання інтернету у учнів/студентів відсутні. З цієї величезної кількості інформації вони не можуть виокремити головне, не можуть проаналізувати прочитане та побачене, не вважають за потрібне перевірити достовірність інформації. Якщо враховувати, що інформаційні технології використовуються не лише на заняттях англійської мови, але й на багатьох інших стає зрозумілим що необхідно формувати та розвивати компетентність у використанні інформаційних технологій.

Саме технологія «веб-квест», яка не є новою і часто використовується, чудово впорається з цим завдання. Веб-квест (webquest) в педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси

Інтернету. Уперше ця модель проектної діяльності була представлена викладачем університету Сан-Дієго (США) Берни Доджем і Томом Марч в 1995 році. Учителі всього світу використовують цю технологію як один із способів успішного використання Інтернету на уроках [3].

Основними елементами Веб-квесту є:

- вступ, у якому обов'язково вказуються терміни проведення роботи і надається вихідна ситуація або завдання;
- посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для веб-квесту матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів;
- поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками та ін.;
- висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [3].

У випадку коли завданням веб-квестів є формування та розвиток компетентності у використанні інформаційних технологій доцільно буде розділити квести на три рівні по складності.

На першому рівні, коли студенти/учні перший раз знайомляться з цією технологією надзвичайно важливим є наявність усіх елементів веб-квестів. На цьому рівні варто звужити кількість ресурсів до одного. Також студентам/учням буде легше знайти необхідну інформацію якщо дати чіткі завдання, наприклад список питань на які вони повинні знайти відповіді. При підготовці викладач повинен обирати офіційні сайти з достовірною інформацією, щоб учні /студенти бачили приклад сайтів якими варто користуватись. Обов'язковим є обговорення результатів, є вірогідність того, що не всі студенти знайдуть правильні відповіді на запитання. Якщо з першого разу не вдалось знайти потрібну інформацію, варто ще раз пройти квест. Викладач на цьому рівні може показати учням де саме можна було знайти правильні відповіді, у разі виникнення проблем.

На другому рівні ускладнити завдання можна давши у переліку посилань декілька різних. Це допоможе примусити студентів проаналізувати інформацію. Потрібно навчити студентів/учнів визначити ключові слова для пошуку. Найкращого ефекту можна досягти якщо інформація буде подана у різному вигляді. Наприклад на одному текстовий документ, на іншому відео і т.д. На цьому рівні можна ускладнити запитання узагальнивши його, але сформулювати так щоб легко було знайти ключові для пошуку слова.

В реальному житті коли нам потрібно знайти якусь інформацію у нас немає переліку ресурсів у нас є лише пошукова система. Усі попередні рівні не готують студентів/учнів до реального життя. Тому на третьому рівні я пропоную порушити структуру веб-квестів та взагалі прибрати будь які посилання. На цьому рівні студенти/учні повинні навчитись самостійно вирішувати проблеми в просторах інтернету. Завдання не повинно містити ключових фраз які допоможуть швидко знайти інформацію. Завдання повинно бути сформульоване таким чином щоб активізувати критичне мислення. Завдання можна сформулювати у вигляді провокативного запитання або недостовірного твердження. Такий вид формулювання зацікавить і мотивує учнів/студентів .

Як і будь якої технології у веб-квест є мінуси – це досить ґрунтовна підготовка викладача, недостатня кількість ТЗ у навчальних закладах, низький рівень комп'ютерної грамотності у студентів/учнів.

Але все ж таки більше плюсів, такий вид пізнавальної діяльності підвищує мотивацію до навчання. Технологію веб-квестів можна використовувати не лише на заняттях англійської мови. Веб-квест – це дидактична структура, в рамках якої викладач удосконалює пошукову діяльність учнів. Викладач перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку і обробки інформації [3]. Ця технологія дозволяє працювати у групах, тим самим розвиває конкурентність та навички співпраці. Сприяє прийняттю самостійних рішень. Може бути використана при навчанні учнів/студентів різних вікових категорій. Враховуючи усі переваги варто почати використовувати цю технологію не лише на демонстративних заняттях.

Список використаних джерел:

1. <http://osvita.ua/school/reform>.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004.
3. http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113.

НОТАТКИ

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА
В СИСТЕМІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ**

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

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

Підписано до друку 20.09.2017. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 7,44. Тираж 100. Замовлення № 0917-498.
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.и