

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ»**

(1-2 грудня 2017 року)

Хмельницький
2017

УДК 37.014(063)
П 78

Проблеми реформування педагогічної науки та освіти.

П 78 Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 1-2 грудня 2017 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – 192 с.
ISBN 978-966-916-430-8

У збірнику представлені матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти». 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 37.014(063)

ISBN 978-966-916-430-8

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

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Балах Д.І. ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ ХХ СТ. У ВИКЛАДАННІ РИСУНКУ	8
Вологівська І.І. ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ (1960-І – 1970-І РР. ХХ СТОЛІТТЯ).....	12
Гулей О.В. НОТАТКИ ДО З'ЯСУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В ПІВНІЧНО-СХІДНІЙ УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	14
Гуцалюк С.П. ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	17
Мартьянова М.Є. АЛЕН (ЕМІЛЬ-ОГЮСТ ШАРТЬЄ) ТА ЙОГО КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ.....	20
Мірошниченко В.М. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	22
Мороз Л.П. УРОКИ ФАНТАЗІЇ І МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	24
Мунтян Т.В. ГОТОВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРОВАНЕ ПОНЯТТЯ.....	28
Павленко М.С. АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД.....	30
Павлова І.В. КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА НА УРОКАХ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	32
Таможська І.В. ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ В НОВОРОСІЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ НА КАФЕДРІ ЗООЛОГІЇ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ АНАТОМІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ).....	34
Твердохлеб Е.Ф., Мартынов Ю.А., Лемишко Ю.К. ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЖУН ЮАНЬ ЦИГУН В СОБЫТИЙНОМ ТУРИЗМЕ	38
Цапко А.М. ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНО ЦІННОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ХІХ СТОЛІТТЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	40
Штань О.О. ДОСВІД АНТИКРИЗОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА В УПРАВЛІННІ ОХТИРСЬКИМ ДИТЯЧИМ МІСТЕЧКОМ	42

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Альохіна І.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	45
Бадікова Н.О. НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ БЕЗПЕРЕКЛАДНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	48
Бордунова А.Ю., Дмитренко А.П. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	51
Вернер О.Ю., Макарова О.В. ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬКОГО ВІКУ	55
Гаврилюк В.В. КОНТРОЛЬ ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ-ПРИКОРДОННИКАМИ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БОЙОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВИХ ДІЙ ПІДРОЗДІЛІВ.....	57
Гапка О.А. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	59
Зубкова Л.М. ІГРОВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	62
Кравець П.О. ФОРТЕПІАННІ ТВОРИ НА ОСНОВІ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ЮНИХ ПІАНІСТІВ	64
Матюха Ю.М. СУТНІСТЬ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	67
Овчаренко В.Ю. РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ.....	70
Пікас О.Б. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ФТИЗИАТРІЇ В НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ О. О. БОГОМОЛЬЦЯ.....	72
Пікас П.Б. ПРАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НА ЦИКЛІ ТЕМАТИЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ ПО ХІРУРГІЇ НА КАФЕДРІ ХІРУРГІЇ ТА ТРАНСПЛАНТОЛОГІЇ НМАПО ІМЕНІ П. Л. ШУПИКА	76
Сердюк О.П. КУЛЬТУРА СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ: НОВИЙ ПОГЛЯД	79

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Рябець Є.М. ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ	82
--	----

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Богоніс О.М. РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО ТА РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ В ПРОФЕСІЙНОМУ КОЛЕДЖІ.....	86
Горецька Н.В. ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГІВ- ОРГАНІЗАТОРІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	89
Гороховська Т.В. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН	92
Добровольська А.М. ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ.....	95
Калінська О.П. ОРГАНІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ	99
Кліпа Ю.В. ДО ПИТАННЯ ПРО ПРАКТИКУ ЯК НАВЧАЛЬНУ ФОРМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	103
Кордонська А.В., Асмоловська Т.В., Байлюк Л.А. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ.....	105
Кравцова А.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОПЕДЕВТИКИ КОМПОЗИЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ	108
Крилова К.Ю. ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ	111
Кузнецова В.В. СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ЖИВОПИСУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ХУДОЖНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	115
Мариніч Ю.О. МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОЇ ВИТИНАНКИ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ ХУДОЖНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	118
Примаченко О.С. КОМПОЗИЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ДИСЦИПЛІНА ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ХУДОЖНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	121
Ребуха Л.З. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ПРОБЛЕМНІ ПІДХОДИ.....	124
Романюк І.В. СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЗІ СТИЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ	126

Симонова М.С. СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПИСУ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ОБРАЗОТВОРЦІВ	129
Троян Г.В. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	132
Шайтанов А.В. СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З БАГАТОФІГУРНОЇ КОМПОЗИЦІЇ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ	136
Школьнік С.Я., Бешапошникова Т.В. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ АДАПТУВАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ З МЕТОЮ ПОЛІПШЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	138
Юрченко О.В. ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	141

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Бондаренко О.В. САМООСВІТА ПЕДАГОГА – ЗАПОРУКА ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ	145
Бонь І.І. ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РЕЙТИНГОВОЇ ОЦІНКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	148

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бублик А.Г. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СПОСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ З УЧНЯМИ	152
Гаранжа О.О., Шерудило А.В. РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ	154
Герман А.Ю., Бурдун О.В. ПРОЕКТ «МІЙ СВІТ БЕЗ ДИСКРИМІНАЦІЇ»	157
Олексієнко Я.І., Нечипоренко Л.А. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	160
Субачов В.П. МЕТОДИКА РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ЯПОНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ	163

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Каленик І.Е. СКЛАДАННЯ ТЕКСТУ РОЗПОВІДІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	165
Рідель Т.М. РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ.....	169

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Гришко Ю.В. СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	173
Осова О.О. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	175
Печенюк В.В. ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ІНТЕРАКТИВНОГО РОЗВИТКУ	177
Радченя Л.М. ВИКОРИСТАННЯ LO CALC НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	180
Сувальська О.В. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА.....	182
Топольник Я.В. СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОЇ БІБЛІОТЕКИ	185
Хабюк А.Я. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	189

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Балах Д.І.

студентка,

*Науковий керівник: **Малежик Ю.М.***

кандидат педагогічних наук, старший викладач,

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ ХХ СТ. У ВИКЛАДАННІ РИСУНКУ

Сучасна педагогіка широко розглядає проблеми художньої освіти, їй надається одне з провідних та визначних місць в системі підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, художників-педагогів. Маючи глибокі історичні коріння, які сягають дореволюційної школи минулого століття, художня освіта є предметом постійних пошуків, наукових доробків, вивчення й удосконалення педагогів-художників. Духовні запити людини потребують образотворчої грамоти, основи якої мають закладатися висококваліфікованими в галузі образотворчого мистецтва педагогами.

Художня освіта та духовне становлення дітей і молоді були предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених у галузі філософії, педагогіки, психології. Проблеми естетичного виховання засобами мистецтва, мистецької освіти завжди були в центрі уваги педагогічної науки та практики. В різні часи у вітчизняній педагогіці вони досліджувались: О. Буровим, В. Бутенко, Д. Джола, І. Зязюном, С. Квятковським, Б. Лихачовим, Л. Масол, С. Мельничуком, Н. Миропольскою, С. Ничкало, І. Небесником, Б. Неменським, О. Оніщенко Г. Падалкою, О. Рудницькою, В. Шацьким, Г. Шевченко, А. Щербо, Б. Юсовим та іншими.

Як бачимо, в педагогічній науці презентовано чимало монографій, праць з питань мистецтва та історії його розвитку як в Україні так і в зарубіжжі, проте недостатньо розробленим є питання з узагальнення теорії і практики з використання досвіду художників-педагогів ХХ ст. у викладанні академічного рисунку при підготовці сучасних вчителів образотворчого мистецтва та майбутніх художників-педагогів.

Досліджуючи використання досвіду художників-педагогів ХХ століття у сучасному викладанні дисциплін образотворчого мистецтва не можна не згадати, що першими майстрами реалістичного малюнку стали такі митці епохи Відродження як Леонардо да Вінчі, Рафаель, Мікеланджело, А. Дюрер та ін. Для цих художників наука та мистецтво було нерозривним, тому в їхніх роботах все намальовано з ідеальною точністю. Далі рисунок розвивався по-різному: на противагу чіткому лінійно-пластичному стилю флорентійських художників венеціанці створили вільний живописний стиль малюнка, а з

часом виник глибокий за задумом, життєвою правдою, вільний за манерою виконання малюнок Рембрандта, повний життя і краси малюнок Рубенса [5].

Вагомий внесок у розвиток реалістичного малюнка зробили кращі художники-педагоги Петербурзької академії мистецтв: А. Лосенко, О. Іванов, К. Брюллов. Велику увагу вони приділяли, насамперед, реалістичному об'єктивному малюнку з живої натури, домагаючись класичної досконалості форми, правдивості. Подальший внесок у розвиток реалістичного малюнка належить П. Чистякову та його вихованцям – І. Рєпіну, В. Сурікову, В. Васнецову, В. Серову, М. Врубелю, Д. Кардовському, які значно збагатили теорію й методику викладання академічного рисунку для майбутніх поколінь.

До XIX століття мистецькими школами вважалися групи художників, які виступали скоріше ідейними послідовниками, натхненими наслідувачами творчості своїх кумирів, аніж просвітницькими закладами, де викладалися основи й техніки образотворчого мистецтва. І тільки починаючи з другої половини XIX століття були започатковані спеціалізовані навчальні заклади, де викладалося образотворче мистецтво. Найяскравішими представниками педагогічної художньої плеяди стали випускники Петербурзької академії мистецтв.

Видатний педагог і виходець з Петербурзької академії мистецтв кінця XIX – початку XX ст. – Павло Чистяков, акцентував увагу на натурі. При цьому загострювати свою увагу на таких розумових операціях:

- порівняння (порівнювати з баченим раніше, роботами або з натурами, фігурами, що стоять поряд);
- узагальнення (це вміння виявити основні ознаки, загальні положення об'єктів дійсності);
- абстрагування (уміння побачену форму перетворити на абстрактну);
- уміти визначати естетичний зміст зображувальних елементів.

Ці знання передавалися і учням педагога, які в свою чергу вже дещо видозмінювали процес роботи, проте основні правила залишилися незмінними. Так наприклад, відомий художник М. Врубель писав по пам'яті, без натури, йому вистачало лиш невеличкого акварельного ескізу. Його полотно не було поділене на клітинки, ескіз виконувався вугіллям з першого разу. Головним елементом успіху ескізу його будови та довершеності був момент відходження від роботи та спостереження зі сторони, різних ракурсів [5].

Не менш вагомий внесок у розвиток академічного рисунку вніс Кириак Костанді – український та російський живописець, портретист, жанрист, педагог грецького походження. Його головною концепцією, було навчити учнів любити природу та відкрити для себе секрет її чарівності, наголошуючи на основні елементи побудови, які привив Костанді у академії ще П. Чистяков.

К. Костанді говорив, що рисунок є основним предметом пізнання мистецтва, тому необхідно зрозуміти і засвоїти графічну закономірність для вирішення того чи іншого завдання, яка допомагає знайти живу форму живої натури, тобто відтворювати реальне, живе зображення [6].

Дмитро Кардовський – російський художник, педагог, навчався у видатних педагогів І. Рєпіна та П. Чистякова у академії мистецтв Петербургу. З 1903 року він рахувався викладачем у Петербурзькій академії і помічником

Іллі Рєпіна в його майстерні. Д. Кардовський був серед засновників «Нового товариства художників», яке проіснувало до 1917 року.

Д. Кардовський вважав, що навчання та творчість – два невід’ємних процеси у формуванні особистості художника-педагога. Він підкреслював, що майбутнім вчителям необхідно звернути увагу на школу, яка дає навчання, та на виховання художника, на розвиток його творчих здібностей.

У своїй праці «О принципах и методах обучения рисованию» Д. Кардовський наголошує, що методика навчання повинна ґрунтуватися на принциповому положенні: навчання рисунку і живопису від початку і до кінця має вестися тільки з натури, інакше копіюючи зразки навіть високої майстерності, художник буде пригніченим цією майстерністю, і не зрозумівши суті, набуде мертвих навичок [6].

Значний внесок у розвиток академічного рисунка зробив відомий російський художник-педагог – Миколай Ростовцев, який має значний доробок у методиці викладання рисунку, живопису як для майбутніх вчителів образотворчого мистецтва так і для учнів загальноосвітніх шкіл. Серед них відомі наукові праці: «Методика викладання образотворчого мистецтва в школі», «Академічний рисунок».

М. Ростовцев наголошував на тому, що багатьом художникам здається, ніби для успішної педагогічної роботи цілком достатньо добре знати свій предмет та бути майстром своєї справи, а все інше прийде саме по собі, однак історія, життя і практика доводять, що насправді це не так. На його думку, досить часто, майстерність художника може як послугувати, так і завадити. Автор вважає, що ніяка художня майстерність не врятує, бо учню перш за все потрібні знання, пояснення та роз’яснення, а не демонстрація власних здібностей педагога та його вмінь. За словами М. Ростовцева основним завданням в галузі навчання рисунку є вивчення побудови форми на площині графічними засобами за законами природи, як ми його сприймаємо зором. Всі інші завдання побудови рисунка, як, наприклад, пропорції, характер і т.д. неодмінно повинні вивчатися, проте мають другорядне значення [3, с. 6–7].

Володимир Кузін – педагог, автор численних наукових робіт та державних програм з образотворчого мистецтва для загальноосвітніх шкіл, художньо-графічних факультетів педагогічних інститутів та педагогічних коледжів, автор підручників з психології творчості, рисунку і методики викладання образотворчого мистецтва для шкіл та вузів. Наприклад, у своїй книзі «Начерки і замальовки: Посібник для викладачів» (1981 р.), автор заохочує майбутніх вчителів не обмежуватись стандартними завданнями навчальної програми, а привити учням навик малювання швидких начерків та замальовок. На прикладі аналізу начерків і замальовок видатних художників минулого та сучасності, педагог обґрунтовує найбільш характерні та типові методи виконання швидких рисунків, розкриває психологічні механізми швидкого малювання [1, с. 160].

Іван Кіріченко – український художник, графік, відомий методист та художник-педагог. У своїй свороті «Основи образотворчої грамоти» (2002 р.), він наголошує на тому, що майбутній вчитель образотворчого мистецтва повинен: добре володіти теоретичними та практичними основами

образотворчого мистецтва, дотримуватися положення реалістичного зображення, широко застосовувати начерки, малюнки з пам'яті та уяви, використовувати начерки з метою виявлення характерних рис натури, – а це все не можливо без знань академічного рисунку [4, с. 2–5].

Мистецтво рисунку пройшло буремний шлях від свого зародження і до сьогодні. З'являються нові концепції, нові ідеї, але незмінним залишається та основа, яку започаткували «батьки-художники». Та володіти мистецтвом малюнку видалось замало для людства і цього стали навчати. Для цього бути художником, навіть непересічним було недостатньо і тому в цьому процесі зіграли свою визначну роль вищезгадані художники-педагоги. Тому використання їх досвіду у сучасному викладанні дисциплін образотворчого мистецтва є одним із найважливіших складових у формуванні компетенцій сучасного художника.

Узагальнюючи наше дослідження, слід наголосити на тому, що саме педагогами-художниками було виведено концепцію, що практика навчання реалістичного малюнка спирається на наукову обґрунтовані закони побудови об'ємної форми на площині, виявлення об'єму світлотінню, визначення засобами перспективи простору анатомічної побудови людської фігури і тварин, передачі взаємозв'язку предметів засобами світлотіні й тону. На їх думку педагога слід навчити творчо застосувати ці закони, художньо узагальнювати спостереження за натурою.

Сучасні критерії методики навчання художника-педагога не виокремлюється із цієї канви, хоча мають сучасне наповнення і зміст. Дотримуючись класичних законів зображення новітня художня освіта, навчаючи майстерності рисунку, бере початок з мертвої натури, голови і фігури, поступово переходячи до рисунку не тільки з пам'яті, а й до рисунку «від себе» [6].

Список використаних джерел:

1. Кузин В.С. Наброски и зарисовки: Пособие для учителей. – 2-е изд., перераб.: Просвещение, // Москва, 1981. – 160 с.
2. Ростовцев Н.Н. Очерки по истории методов преподавания рисунка. Изобраз. Искусство, // Москва, 1983. – С. 6–7.
3. Ростовцев Н.Н. Учебный рисунок.: Просвещение, // Москва, 1976 – С. 287.
4. Кириченко І.М. Основи образотворчої грамоти. «Вища школа» // Київ, 2002 – С. 9–20.
5. Ю.М. Малежик. Творчий підхід художників-педагогів до викладання образотворчого мистецтва в школі [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://vuzlib.com.ua/articles/book/24784-tvorchijj_pidkhid_khudozhnik/1.html – Назва з екрану.
6. Ефим Репин. Кардовский о принципах и методах обучения рисованию [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.practicum.org/index.php?option=com_content&view=article&id=119:2010-09-09-21-07-35&catid=2:sovet&itemid=24 – Назва з екрану.

Волотівська І.І.
аспірант,
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ (1960-І – 1970-І РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

1960-і – 1970-і рр. ХХ століття позначилися реформуванням в освітній галузі УРСР. Для покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл УРСР у 1965 році Міністерство освіти УРСР прийняло відповідну постанову щодо вдосконалення навчальних планів (встановлення оптимального співвідношення між профільюючими та іншими навчальними дисциплінами) [1, арк. 30]. А в 1966 році Постановою Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів і удосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні» затвердили новий перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка вчителів [6, арк. 43–44].

Аналіз навчального плану підготовки вчителів за спеціальністю «2103 Іноземні мови: англійська, французька, німецька» свідчить про посилення уваги до практичної складової підготовки вчителя [3, арк. 41], проте введення основ наукового комунізму вказувало на певну політизацію та ідеологізацію навчально-виховного процесу у ВНЗ. Студенти також вивчали вступ до мовознавства (76 год.), ОІМ (2100 год.), методику викладання ІМ (76 год.), проте скорочення годин на їх вивчення негативно позначилося на результатах практичної підготовки вчителів з фахових дисциплін. До позитивних зрушень ми відносимо також введення курсу «Географія, історія, культура країни, мова якої вивчається» (60 год.). Перелік курсів другої спеціальності свідчить про формування змісту професійної підготовки майбутніх філологів в умовах стандартизації структури підготовки та варіативності компонентів другої спеціальності.

70-ті роки минулого століття характеризуються частими змінами навчальних планів вишів, які часто були незначними та несуттєвими, проте шукали шляхи поєднання теоретичного навчання і практичної підготовки майбутніх фахівців.

Студент-філолог опановував вступ до мовознавства, порівняльну типологію рідної та іноземної мов, латину, сучасну російську мову. Професійна підготовка вчителя двох іноземних мов передбачала вивчення основної іноземної мови (практична граматики, фонетика, практика усного і писемного мовлення), другої іноземної мови (з 3 курсу); історії мови, фонетики, лексикології, теоретичної граматики, стилістики, методики викладання іноземних мов, теорії та практики перекладу, країнознавства, історії літератури країни, мова якої вивчається. Практична підготовка передбачала суспільно-педагогічну практику (1–3 семестри); літню в піонерському таборі, навчально-виховну виробничу практику на 4 курсі (4 тижні) з основної спеціальності; педагогічну практику на 5 курсі з основної та другої спеціальності [4, с. 238].

Визначаючи зміст фахової підготовки вчителя ІМ, К. І. Саломатов, С. Ф. Шатилов вважали необхідним спиратися на той мінімум знань і вмінь, які були необхідні майбутньому спеціалісту для здійснення своєї професійної діяльності в даний період [7]. Проте, до професійних якостей учителя відносяться не лише знання та вміння, а й якості особистості педагога. На думку методистів В. М. Багрецова, Є. С. Рабунського, К. І. Саломатова, С. Ф. Шатилова, професіограма вчителя іноземної мови (запропонована ними та затверджена в 1976 році [5]) базувалася на таких теоретичних положеннях:

1. Структурно-функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності.
2. Урахування специфіки іноземної мови як навчального предмета.
3. Урахування психологічних закономірностей формування професійно-педагогічних умінь та навичок у практичній діяльності вчителя.
4. Відповідність структури й характеру знань і вмінь майбутнього вчителя потребам і специфіці педагогічної діяльності з навчання іноземної мови в середній школі.
5. Урахування взаємозв'язку та взаємозалежності самоосвіти і практичної діяльності випускника в період його адаптації до конкретних умов самостійної роботи в школі [7, с. 79–85].

Професіограма вчителя вимагала правильного планування та проведення уроку, вибору та дозування навчального матеріалу, моделювання мовних ситуацій, раціонального поєднання різних форм роботи, творчого користування матеріалу підручників і методичок, проведення ідейно-політичного виховання в ході вивчення предмету. Професіограма також визначала п'ять основних функцій педагогічної діяльності вчителя іноземних мов: комунікативно-навчальну, конструктивно-планувальну, організаційну, виховну та дослідницьку. Усі професійні сторони діяльності могли знайти своє відображення в підготовці вчителя з усіх видів навчально-виховної роботи у вузі. Тому під час навчання у виші необхідно було орієнтувати студентів на постійне вдосконалення та інтенсифікацію методів і прийомів навчання в майбутній педагогічній діяльності.

Необхідний був ретельний підбір навчального матеріалу та ТЗН, раціональне використання часу та швидкий темп на уроці, різноманітні форми опитування домашнього завдання та засвоєння нових знань, позакласна робота та ін. Фахова підготовка вчителя іноземної мови повинна була максимально співвідноситися з навчанням іноземної мови в школі. Таким чином, у професіограмі вчителя ІМ продовжувалася реалізація педагогічного спрямування фахової підготовки. Вузівська та шкільна методики допомагали у виборі методів та прийомів роботи над навчальним матеріалом. Так, ввідно-корективний курс був усним, значна увага приділялася фонетиці. Студентам пропонувалося не вчити теми напам'ять, а створювати життєві ситуації. При підготовці майбутніх учителів іноземної мови широко застосовувалися ТЗН (навчальні кінофільми, діафільми, тощо). На старших курсах студенти готували елементи уроку, де повинні були використовувати технічні засоби. Значущим було і вміння створювати звукові посібники та розробляти завдання по роботі з ними [2, с. 54–57].

Єдність вузівської і шкільної методик продовжувала вважатись важливим напрямом підготовки фахівця до навчання іноземної мови в школі.

Список використаних джерел:

1. Довідка управління народної освіти про стан та заходи щодо покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл за 1965 рік. – ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Спр. 4713. – Арк. 30.
2. Исхакова Ф. С. О формировании профессиональных навыков и умений при обучении английскому языку / Ф. С. Исхакова // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 54–57.
3. Навчальний план спеціальності 2103 Іноземні мови: англійська, французька, німецька // Навч. плани пед. ін-тів. – ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 3761. – Арк. 41.
4. Народное образование в СССР. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
5. Проект квалификационной характеристики учителя иностранного языка. Ученая комиссия по иностранным языкам ГУВУЗ Министерства просвещения РСФСР. Составители: С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е.С. Рабунский, В. Н. Багрецов. М., 1974.
6. Про заходи щодо покращення підготовки спеціалістів та удосконалення керівництва вищою та середньою спеціальною освітою в країні Постанова Ради Міністрів СРСР // Постанови та розпорядження РМ СРСР з питань народної освіти в УРСР. – Ф. 166. – Спр. 4885. – Арк. 43–44.
7. Саломатов К.И., Шатилов С.Ф. Некоторые теоретические вопросы языкового педагогического вуза / К. И. Саломатов, С.Ф. Шатилов // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 77–86.

Гулей О.В.

старший викладач,

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

НОТАТКИ ДО З'ЯСУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА В ПІВНІЧНО-СХІДНІЙ УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

У з'ясуванні передумов, що сприяли становленню навчання декоративно-прикладного мистецтва на території Північно-Східної України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття важливого значення набуває дослідження педагогічної спадщини зарубіжних педагогів. Зокрема, аналіз наукових праць вчених Д. Дьюї, Г. Кершенштейнера, Я. Коменського, Д. Локка, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ж. -Ж. Руссо та інших уможливив виокремити елементи етнопедагогіки в педагогічних ідеях та поглядах на освіту й виховання зарубіжних діячів, що певним чином вплинули на впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в Північно-Східній Україні досліджуваного періоду.

У ході аналізу наукової літератури встановлено, що Я. Коменський (1592–1670) розглядав виховання як найважливіший засіб підготовки людини

до практичного життя. На думку вченого, цьому сприяє: наукове виховання, моральність, релігійність, фізичне виховання. Зокрема, книга «Видимий світ у малюнках» (свого роду ілюстрована дитяча енциклопедія первісних знань, що містить 150 коротких статей, ілюстрованих малюнками) охоплює відомості про природу, діяльність людини, знайомить читачів з тодішнім світом професій, ремеслами і суспільним життям. Цей перший у світі ілюстрований підручник для дітей вперше був виданий в Україні на початку XIX століття [6]. У працях: «Великій дидактиці» та в «Законах добре організованої школи» Я. Коменським були закладені ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині і виділяє чотири основних добродієвості: мудрість, поміркованість, мужність і справедливість; у моральному вихованні великого значення надавав позитивному прикладу вчителів, батьків. Я. Коменський, поряд з головними добродієвостями, рекомендував розвивати в дітях скромність, повагу до старших, працелюбність. Метою виховання, на думку Д. Локка (1632–1704), є підготовка «джентльмена», який уміє створювати здоровий дух у здоровому тілі та уміє поводити себе в товаристві. Працю «Думки про виховання» Д. Локк присвятив питанням сімейного виховання «джентльмена» [8]. Суспільне виховання повинно слідувати за сімейними, адже сімейне життя, за переконанням вченого, повинно бути визнане єдиною вищою основою виховання. Р. Оуен (1771–1858) у своїх педагогічних поглядах виділяв необхідність виховання у дитини суспільних почуттів до ближніх і всього людства і дійшов висновку про необхідність створення умов, за яких особистий інтерес індивіда співпав би з суспільним [9]. Крім того вчений вважав, що учитель має чергувати розумові і фізичні вправи, поєднувати навчання з продуктивною працею. Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) у своїх працях виокремив три завдання морального виховання: виховання добрих почуттів, добрих суджень і доброї волі. У третій період (з 12–15 років), наголошував вчений, слід розвивати у підлітків спостережливість, самодіяльність, вчити їх працювати в саду, на городі, в полі, майстерні (тобто провадити ремісниче навчання) [10]. Зазначимо, також, що основна функція жінки, на думку Руссо, бути дружиною і матір'ю й потрібно турбуватися як про її фізичне здоров'я, так і про естетичне виховання. І. Базедов (1724–1790) у 1770 році видав «Методичний посібник для батьків і матерів сімей і народів» і «Елементарний посібник» – на зразок дитячої енциклопедії із численними ілюстрованими таблицями. Прихильники вчення Базедова – Штуве, Кампе, Зальцман та інші т. з. філантропісти розробили вчення до постулатів якого входили елементи наочності (вивчення речей в натурі), використання в процесі навчання образотворчих засобів, що завжди викликають інтерес у дітей. Велику увагу вчені приділяли удосконаленню трудового виховання. Дітей привчали до ручної праці сільськогосподарського і ремісничого характеру. Вони виготовляли іграшки, займались моделюванням. Саме у філантропіах вперше в історії було введено трудове навчання як навчальний предмет (Блаше) [8; 9; 10]. Важливість естетичного виховання пропагував Д. Дідро (1713–1784) – редактор «Енциклопедії наук, мистецтв і ремесел». Свої думки з цього приводу виклав праці «План університету або школи публічного викладення

всіх наук для російського уряду» [10], на сторінках якої закликав враховувати природні особливості дитини, розвивати її індивідуальність; до предметів основного циклу середньої школи додав заняття з малювання, музики, танців.

Свій багатий педагогічний досвід швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746–1827) теоретично узагальнив у творах «Лінгард і Гертруда», «Як Гертруда вчить своїх дітей» тощо. В основі конкретного знання лежать його елементи, вважав вчений, і важливо відібрати найпростіші, з яких може почати навчання своїх дітей кожна мати-селянка. Так, у романі «Лінгард і Гертруда» під час роботи дітей (прядіння) Гертруда вчила їх читати, рахувати. В школі, організованій для селянських дітей поміщиком, вони цілі дні проводять за роботою на прядильних і ткацьких верстатах. Таким чином, вчений показав, як можна поліпшити життя селян через організацію виховання дітей в сім'ї і школі, під час праці, занять ремеслами. Трудова елементарна освіта, як вважав Й. Песталоцці, повинна допомогти молоді оволодіти основними прийомами і загальною культурою праці. Релігійно-моральне виховання за Песталоцці полягає вихованні гуманних почуттів до людей, дійової любові до них. Велика роль у цьому належить сім'ї, особливо важливе значення належить материнському вихованню [8; 9; 10]. Варто вказати, що у 1774 році Й. Песталоцці відкрив школу інтернатного типу для дітей селян, де поєднував навчання з продуктивною працею і розглядав трудове виховання у взаємозв'язку з моральним.

Діяльність експериментальної Лабораторної школи, заснованої Д. Дьюї (1859–1952) у Чикаго в 1896 році полягала в тому, що навчанню намагались надати суспільного характеру, спрямувати індивідуальні інтереси до спільної мети. Іншими важливими компонентами навчального процесу були природознавство і праця, що включала різноманітні види діяльності. Провідним принципом роботи початкової школи Д. Дьюї вважав принцип «навчання через діяльність», праця виступала і як мотив навчання і як його метод [1]. У цілому ідеї американського педагога сприяли більшому урахуванню сутності дитячої природи в навчальному процесі, пошуку нових форм навчальної роботи (результатами таких пошуків були комплексні програми, метод проєктів тощо) [2]. Однією з провідних ідей, що реалізовувалась у освітніх закладах італійського педагога М. Монтесорі (1870–1952), була ідея єднання школи і сім'ї, що мало сприяти «відродженню людства» шляхом нового виховання, емансипації жінки, підвищенню культурного рівня населення. У «будинках дитини», які працювали під керівництвом М. Монтесорі, дітям пропонувалась свобода вибору будь-якого матеріалу для занять, який би відповідав їх «внутрішнім потребам»; велика увага у навчальному процесі приділялась заняттям з образотворчої діяльності: малюванню, художній праці, екскурсіям тощо [7]. Головним завданням школи німецького педагога Г. Кершенштейнера (1854–1932) було забезпечення учнів професійної підготовки з наданням їй морального значення, і виховання громадянина-патріота. Для реалізації цих ідей організація шкільного виробництва повинна здійснюватися по типу трудової громади. У своїй доповіді «Школа майбутнього – трудова школа» вчений виклав основні принципи організації такої школи: готувати дітей, головним чином з народу, до майбутньої трудової діяльності, причому основна мета не

повідомлення знань, а вироблення в учнів трудових навичок [5]. Саме тому в навчальний процес повинна бути впроваджена ручна праця, що повинна поєднуватись з зображально-ілюстративною діяльністю [4]. Ручна праця впроваджувалася в школу як самостійний навчальний предмет [3]. Важливо, щоб він був пов'язаний з професією і домашньою роботою батьків, тоді сім'я стане природним продовженням школи і навпаки.

Відтак, у результаті аналізу наукових праць зарубіжних педагогів маємо підстави виокремити наступні напрями виховання: соціальне, трудове, сімейне, моральне, релігійне, естетичне, що безумовно, сприяло становленню навчання й виховання на теренах України. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що педагогічні ідеї навчання й виховання зарубіжних педагогів були об'єктивним історико-освітнім фактором передумов впровадження навчання декоративно-прикладного мистецтва в навчально-виховний процес Північно-Східної України другої половини XIX – початку XX століття.

Список використаних джерел:

1. Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г. А. Лучинского // Москва, 1925. – 127 с.
2. Кожевникова М. Н. Концепт «Роста-развития» у Дьюи как метод и результат // Философия образования. – 2013. – № 5. – С. 127–136.
3. Кершенштейнер Г. Трудовая школа / Перевод с немецкого М. И. Дрей. Под ред. и с предисловием Н. В. Сперанского // Москва, 1913. – 64 с.
4. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка / Пер. с нем. и ред. С. А. Левитана. – Т. 1-й. // Москва, 1914. – 214 с.
5. Левицкая М. Единая школа. (Доклад Г. Кершенштейнера на съезде общегерманского учительского союза) // Москва, 1915. – 19 с.
6. Мітюрів В. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні : монографія // Київ, 1971. – 107 с.
7. Монтессори М. Руководство к моему методу / Пер. с итал. Р. Лансберг // Москва, 1916–64 с.
8. Піскунов А. Хрестоматія з історії зарубіжної педагогіки // Москва, 1981. – 528 с.
9. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва // Тернопіль, 1996. – 436 с.
10. Сбруєва А., Рисіна М. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах // Суми, 2000. – 208 с.

Гуцалюк С.П.

студентка,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») встановлено, що сучасне навчання й виховання носить гуманістичний характер, тобто в його центрі знаходиться дитина, з її інтересами, потребами,

можливостями. Суспільство на даному етапі свого розвитку вимагає гармонійно розвинених особистостей, не лише із певним запасом знань, а й з міцним фундаментом емоційно-ціннісної сфери та сформованими естетичними смаками. Отже, перед сучасною школою постає завдання забезпечувати всебічний розвиток підростаючого покоління. Саме в епоху комп'ютеризації естетичному вихованню повинна відводитись значно суттєвіша роль, аніж в попередні сторіччя.

Естетичне виховання, з точки зору педагогіки, передбачає художньо-естетичну освіченість та уміння творити прекрасне у повсякденному житті. Можна виділити 2 напрями роботи педагогів у процесі естетичного виховання: формування естетичних смаків, переконань, поглядів та організація художньої діяльності з дітьми, що забезпечує розвиток творчих здібностей учнів [5, с. 160].

Цінність естетичного виховання полягає в тому, що воно тісно взаємопов'язане із трудовим, моральним, розумовим та фізичним вихованням. На думку психологів, найінтенсивніше цей процес реалізовується в дошкільному та молодшому шкільному віці, адже це сенситивні періоди для засвоєння естетичних надбань людства (М. Верб, Н. Ветлугіна, Р. Вільчанська).

Музика – це чинник як естетичного, так і морального зростання. «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння і переживання музики, без глибокої душевної потреби слухати музику, діставати насолоду від неї», – так пише В.О. Сухомлинський про важливість естетико-музичного виховання [7, с. 553].

Вивченню проблем естетичного виховання, в тому числі й засобами музики, приділяється велика увага багатьма педагогами й діячами культури. Це Д. Кабалевський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Леонтович, А. Макаренко, Т. Ротерс, Л. Дмитрієва, Б. Нестерович, Л. Калініна та ін.

Виховання засобами музики бере свій початок ще з епохи античності. Обов'язковим навчальним предметом в усіх школах, гімназіях, академіях була музика та співи. Це не лише формує естетичні смаки і любов до прекрасного, а й розвиває музичний слух, почуття ритму, вдосконалює пам'ять.

Активний розвиток теорії навчання й виховання розпочинається з часів педагогічної діяльності Яна Амоса Коменського (XVII ст.). Його увага була звернена на естетичне виховання дітей дошкільного віку. На думку чеського педагога, на першому місці в естетичному вихованні повинен знаходитися розвиток музичних здібностей за допомогою вивчення віршів або рим. Також Я.-А. Коменський стверджував про взаємозв'язок естетико-музичного виховання із засобами природи.

Жан-Жак Руссо – видатний французький педагог, письменник, філософ. Палкий прихильник природовідповідності, висунув власну теорію «вільного виховання». Основним в його теорії є принцип самодіяльності. Музика є одним із засобів «вільного виховання», адже під час музикування діти здатні вільно висловлювати свої почуття, настрої, тобто самостверджуватися і розвивати здібності, дані від природи.

Велику роль музичному мистецтву в естетичному збагаченні дітей відводив видатний український педагог-гуманіст Василь Олександрович

Сухомлинський. Одним із джерел естетичної творчості є музика, яку педагог називає «мовою почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою» [7, с. 553]. Без музики естетичне виховання дитини не буде повноцінним. «Сфера дії музики починається там, де закінчується мова», – пише педагог у своїй праці «Народження громадянина» [8, с. 382]. Тому цілком закономірно, що педагог завжди перед слуханням музичних творів із дітьми використовував прийом бесіди.

В. Сухомлинський майстерно підкреслює взаємозв'язок музики із природою. Система музичного виховання у практиці вчителя представлена уроками слухання «музики природи». Їх суть полягає в слуханні звуків природи (спів птахів, шум вітру), а потім спеціально підібраних музичних творів. Так діти вчаться відчувати музику, настрої і почуття, які в ній намагається донести композитор. Тобто, Василь Олександрович великого значення надавав саме сприйняттю й осмисленню прекрасного. А це, в свою чергу, розвиває дитячі уявлення, збагачує фантазію, спонукає мислити.

Відомо, що Василь Сухомлинський не лише педагог, а й письменник, що особливо підкреслював роль казки в естетичному вихованні школярів. У його творчій спадщині знаходимо казки, що яскраво передають мелодію природи, торкаючись емоційного настрою дітей: «Як дзвенять сніжинки», «Бджолина музика», «Все співає у лісі» та інші. За задумом вчителя була створена спеціальна «Кімната казки», де діти інсценізували казки під супровід музичних творів. Також учні педагога-новатора самі вчилися грати на музичних інструментах, наприклад, на сопілці (яку самі майстрували), баяні чи скрипці, розучуючи та імпровізуючи різноманітні твори фольклору. Отже, головною метою естетико-музичного виховання Василь Олександрович вважає не розвиток природних задатків, а прищеплення любові до музики, як рушійної сили духовного зростання особистості.

Також заслуговує уваги педагогічна спадщина Антона Семеновича Макаренка, який вважав естетичне виховання важливим компонентом всебічного розвитку підростаючого покоління. Він є прихильником музичного мистецтва як цінного засобу виховання. Особливо любив опери, часто організовував відвідини своїми вихованцями оперного театру, заснував дитячий хор. Хоровий спів зміцнює дитячий колектив, підіймає настрої, емоційно допомагає організовувати спільну діяльність. Важливим фактором виховання є особистий приклад педагога та уміле керівництво процесом художньої творчості.

А. Макаренко відповідально підходив до організації свят, постановок, костюмованих вечорів, різних творчих заходів, де тісно перепліталися різні види мистецтва. Провідне місце займав музичний супровід, у вигляді дитячого хору чи музичного оркестру, що суттєво урізноманітнював проведення заходів. Своєю естетико-виховну діяльність Антон Семенович спрямовував на розвиток і зміцнення дитячого колективу, формування гуманістичних якостей особистості, любові до народу.

Відомою постаттю у розвитку музичного мистецтва як складової частини навчального процесу є російський педагог та композитор Дмитро Кабалевський. Мета естетико-музичного виховання, на думку

Д. Кабалевського, полягає у формуванні музичної культури як невід'ємної частини духовного зростання особистості [4, с. 9]. Відомий композитор займався проблемою зацікавлення школярів до предметів мистецького циклу у школі. Адже лише під час захоплення музикою, дитина правильно відчує і зрозуміє її. «Музика – це саме життя», – так стверджує Дмитро Борисович своє ставлення до музичного мистецтва.

Отже, проаналізувавши погляди видатних педагогів щодо естетичного виховання, спостерігаємо процес зміни ролі музики як засобу виховання – від розвитку природних задатків до прищеплення дитині естетичної культури, що так затребувана на даному етапі розвитку суспільства. Музичне мистецтво більше, аніж інші види мистецтва, орієнтоване на емоційно-ціннісну сферу дітей, тому не варто нехтувати його виховними можливостями. Музика – незмінний засіб впливу на підростаюче покоління, яке цілком забезпечує гармонійний розвиток особистості і є важливим компонентом духовного збагачення школярів.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
2. Гамина Т., Дряпика В. А.С. Макаренко об эстетическом воспитании молодежи средствами музыкального искусства / Т. Гамина, В. Дряпика // Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 23–25.
3. Засновник новітньої системи музичного виховання Д. Кабалевський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/11623/>
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
5. Мойсеюк Н. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
6. Розвиток теорії естетичного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/3583/97/>
7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. в п'яти томах. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 283–582.
8. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. в п'яти томах. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 7–390.

Мартьянова М.Є.

викладач,

Запорізький державний медичний університет

АЛЕН (ЕМІЛЬ-ОГЮСТ ШАРТЬЄ) ТА ЙОГО КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАННЯ

Кожна людина проходить свою модель розвитку й виховання. Психологи вважають, що існують внутрішні та зовнішні фактори, які впливають на формування особистості. Порівнюючи вплив зовнішніх факторів (сім'ї та соціального оточення), французький педагог та філософ Ален (Еміль-Огюст Шарт'є) наголошує на перевазі школи. Вчений підтримує ідею, що школа

повинна бути місцем не лише отримання інформації а й впровадженням нових ідей, їх практичного застосування. Він її аргументує прикладом, коли талановита дитина в музикальній школі більшість часу проводить вивчаючи теорію: біографію, жанри та школи замість практики гри на інструменті [1]. Традиційне навчання полягає в освоєнні спочатку теоретичних знань, що критикує Ален. Кожна робота чи завдання повинні починатися з бажанням діяти й викладач повинен створити належну атмосферу для розвитку дитячої зацікавленості й амбіції.

Ален пояснює термін виховання як рух думки, яка породжується цікавістю. Навчання повинно виховувати самодисципліну, волю, терпіння та працьовитість. Це стає можливим лише при наданні стимулу всьому виховному процесу. Абсолютна й безумовна цікавість дітей до навчальної роботи є єдиним засобом, який веде до найбільш повного розвитку характеру, розуму, відчуття й дає можливість вчителю спостерігати за формуванням та становленням своїх учнів [3, с. 13]. Але вчений попереджує, що поставлена ціль має бути досяжна й чітко сформульована, інакше це може привести до розчарування та втрати мотивації навчання.

Однією з помилок, які вбачав Ален у викладанні XIX та XX століття є гонитва за знаннями, а не за свободою мислення. Головне завдання вчителя – навчити своїх учнів працювати, розвиватися, виховувати самодисципліну. Педагог у виконанні своєї складної роботи в освітянській діяльності може розраховувати на прагнення дитини стати дорослою. Адже, незважаючи на вік, ставлення до вихованців як до рівних породжує їх впевненість, повагу й довіру до вчителя. Саме тому Ален ставив під сумнів ефективність використання гри як методу навчання. Вчений стверджував, що гра несе в собі розважальну функцію, яка може призвести до небажання виконувати більш складні завдання. Гра сприймається учнями як щось забавне, час, коли можна відпочити й, як результат, спостерігається відсутність уваги. Гра відсуває на другий план осмислення й узагальнення та втрату контролю над змістом та процесом навчання. Дитина пишається своїми досягненнями лише коли досягла все сама без сторонньої допомоги. Використання гри, за словами педагога, змінюють відношення учнів до вчителя, замість поради він стає жартівником [1].

Ален вимагав політичної нейтральності вчителя. Викладач – це посол від «народу дорослих» при «народі дітей», який живе «за законами тайної єдності» й порушувати їх не має права. Учень може плідно працювати, якщо вчитель поважає автономію класу, яка повинна й може бути незалежна від зовнішніх сил [2, с. 49].

Отже, можемо зробити висновок, що за Аленом, розвиток дитини є духовним зростанням, яке викликає природний пізнавальний потяг. Головним завданням для педагога є мотивувати учня працювати, не боятися труднощів, зрозуміти, що результат виховання залежить від власних зусиль особистості. Для досягнення цих цілей рекомендується використовувати елементи гри лише з чіткими поясненнями про обов'язковість та важливість завдання. При цьому педагог виконує роль спостерігача та консультанта, дозволяючи учню використовувати свої власні ідеї та творчі задуми.

Список використаних джерел:

1. Alain Propos sur l'éducation / Alain [Electronic resource] – Mode of access : http://classiques.uqac.ca/classiques/Alain/propos_sur_education/propos_sur_education.pdf
2. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века [Текст] : лекции по педагогической антропологии и философии образования / Б. М. Бим-Бад ; Университет Российской академии образования. Психолого-педагогический факультет. – 2. изд. – М. : Издательство УРАО, 1998. – 114 с.
3. Окунев А. А. Урок? Мастерская? Или... Развитие философско-педагогических идей «Французской группы нового образования» и их реализация в современной школе России [Текст] / А. А. Окунев. – СПб. : Филиал издательства «Просвещение», 2001. – 303 с.

Мірошниченко В.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія Національної гвардії України*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Однією з важливих умов забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців є посилення ролі самостійної роботи.

Питання організації самостійної роботи студентів-філологів висвітлено в наукових працях таких вчених, як А. Алексюк, Н. Бібік, В. Бондар, В. Буряк, М. Давидов, І. Дичківська, В. Козаков, О. Малихін, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Пехота, О. Петрашук, С. Сисоєва, З. Тимошенко, В. Ужик.

Мета дослідження – аналіз самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх філологів.

Орієнтування студентів на самостійну навчальну діяльність сприяє поглибленню професійних знань майбутніх філологів, під час роботи над новим матеріалом домінує його перспективне сприйняття, упродовж усього навчання у вищому навчальному закладі, вдосконалюється фахова майстерність, розвивається індивідуальна самоосвітня компетенція.

Удосконалення системи організації самостійної роботи студентів сприяє розвитку умінь самостійно здобувати знання та використовувати їх у практичній діяльності. Майбутні спеціалісти, у яких сформовані навички самостійної роботи, здатні активно та ефективно використовувати навчальний матеріал, поєднувати фундаментальні знання з умінями працювати в колективі за умов внутрішньої здорової конкуренції самостійного та кваліфікованого вирішення проблем, які постають на всіх етапах педагогічного процесу [1].

Самостійна робота студентів формує в майбутніх спеціалістів творче ставлення до праці, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки. Як свідчать наукові джерела, самостійна робота студентів – це форма активності особи, що забезпечує можливість прискорення переходу від навчально-пізнавальної до самостійної професійної діяльності.

Важливість самостійних занять полягає у тому, що будь-яка робота включає елемент самостійності. Самостійна робота передбачає різноманітність діяльності, що забезпечує найбільш ефективний рівень засвоєння. Крім того, самостійна робота дає знання й переконання, формує відповідну мотивацію та навички самоосвіти. Таким чином, підготовка майбутніх фахівців повинна бути спрямована на формування здатності до самостійної роботи, вироблення таких якостей, як допитливість, творчий підхід до розв'язання різноманітних проблем, упевненість у собі, у своїх силах, у своїх можливостях і здібностях, прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти, до самореалізації.

Необхідною умовою впровадження самостійної роботи студентів є відповідне наукове і методичне забезпечення. Навчальні засоби на основі інформаційних технологій володіють необхідним потенціалом для того, щоб максимально оптимізувати організацію, проведення та контроль самостійної та навчально-дослідної роботи. За допомогою засобів інформаційних технологій студенти отримують вільний доступ до необхідних для їхньої підготовки навчальних посібників, наукових праць, рекомендацій, статей, питань, завдань, тестів, а також мультимедійних файлів і засобів навчання.

Самостійна робота має включати формування стимулів і мотивів самовдосконалення внутрішньої налаштованості на досягнення мети, планування послідовності дій, консультації та методичне забезпечення роботи, систему контролю й оцінювання її результатів. Необхідно планувати, організовувати та контролювати знання студентів з тих тем, що виносилися на самостійне опрацювання. Це дає змогу не тільки виявити рівень знань, а й ті проблемні питання, які потребують додаткового опрацювання. Контроль сприяє активізації роботи студента, підвищує його зацікавленість до навчального процесу. Мета контролю як педагогічної системи полягає в одержанні постійної інформації про те, як студенти засвоюють матеріал на всіх етапах навчального процесу [3].

Існують такі види контролю: підсумковий, щосеместровий, модульний та поточний. Для підвищення ефективності контролю слід удосконалити методи організації контролю, його науково-методичне і технічне забезпечення. Важливими видами самостійної роботи є складання планів, конспектування додаткової літератури, рецензування, користування словниками, пошук додаткової інформації, робота з дидактичним матеріалом, спостереження, моделювання тощо. Викладач повинен організувати студентів, створити у них високу мотивацію до самостійної роботи, організувати відповідну діяльність, зорієнтувати студентів на кінцевий результат, домогтися максимального засвоєння знань, опанування вміннями та навичками з конкретної навчальної дисципліни та розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Розробляючи завдання для самостійної роботи, необхідно дотримуватися виконання пізнавально-практичної, навчально-розвивальної, спонукальної, діагностичної, технологічної, виховної, світоглядної функції [4; 5; 2]. Організатори самостійної роботи повинні дотримуватися наступних основних принципів: єдині вимоги викладачів усіх навчальних дисциплін до організації самостійної роботи студентів; кожен вид самостійної роботи повинен бути цілеспрямованим на вироблення певних умінь; послідовність, систематичність

самостійної роботи; неперервне проведення самостійної роботи протягом усього періоду навчання; доступність і посиленість матеріалу для самостійного опрацювання; забезпечення умов для організації самостійної роботи студентів (наявний аудиторний фонд, відповідна матеріально-технічна база, методичне забезпечення, консультації викладачів тощо); здійснення керівництва самостійною роботою, контроль за її ходом, оцінка результатів самостійної роботи; рівномірний розподіл завдань та заходів контролю протягом усього навчального року.

Отже, самостійна робота – це форма самовираження особистості, прояв її індивідуальних можливостей і один із найбільш важливих чинників розвитку творчого потенціалу фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання: [навч. посіб.] / А.М. Алексюк. – Київ : ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Алексюк А.Н. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения / А.А. Аюрзанайн, П.И. Пидкасистый, В.А. Козаков – Киев : ИСДО, 1993 – С. 6–7.
3. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58–61.
4. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посіб.] / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – Київ : Либідь, 1997. – 168 с.
5. Організація самостійної роботи студентів: навч.-метод. видання. – Черкаси, 2003. – С. 45–65.

Мороз Л.П.

студентка,

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

УРОКИ ФАНТАЗІЇ І МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблеми розвитку мислення та фантазії у молодших школярів є особливо актуальними в наш час. Сучасний стан розвитку освіти зумовлює необхідність формування в учнів початкової школи вмінь самостійно мислити та орієнтуватися в інформаційному потоці, фантазувати та виходити за межі встановлених у суспільстві «рамки», продукувати нові ідеї, втілювати їх у життя. Доволі часто навчання у початковій школі зводиться в основному лише до запам'ятовування та відтворення прийомів дій, типових способів розв'язування завдань, учневі забороняють фантазувати, щоб він у майбутньому не почав плутати фантазії із реальністю. На нашу думку, використання нестандартних форм організації навчання, зокрема, уроків

фантазії і мислення сприятиме ефективному розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

Нам імпонують думки вчених, які дотримуються однієї думки щодо застосування нестандартних уроків у навчальному процесі – вважають, що з таких занять неможливо побудувати весь процес навчання, надмірне їх використання може призвести до втрати інтересу до навчального предмета. Однак, використання педагогічних можливостей нестандартних уроків під час розвитку пізнавальної активності молодшого школяра – запорука успіху вчителя початкової школи в зазначеному напрямку.

Чимало науковців досліджують питання активізації пізнавальної діяльності учнів початкових класів (М. Алексюк, Ю. Бабанський, Є. Ільїн, М. Махмутов, В. Оніщук, І. Підласий та ін.). Проблема створення умов, що ефективно впливають на формування пізнавальної активності учнів початкової школи, займає одне із вагомих місць у психолого-педагогічних дослідженнях, однак на сучасному етапі потребує переосмислення у зв'язку зі зміною пріоритетів у системі початкової освіти [3, с. 10].

Аналіз сутності пізнавальної активності учня початкової школи вимагає наукового визначення поняття «активність». Означений термін «активність» походить з латинської “actives” – діяльний, енергійний, ініціативний [1, с. 75].

У педагогічному словнику за редакцією М. Ярмаченка наводять таке визначення: «активність»:

1) властивість організму й психіки, що залежить від зовнішніх та внутрішніх потреб;

2) властивість особистості, яка виявляється в діяльному, ініціативному ставленні до навколишнього світу та самої себе [5, с. 21].

Прояв активності у процесі навчання пов'язаний з пізнанням світу. Прикметно, що активність молодших школярів виражається через запитання, прагнення думати, пізнавальну самостійність у процесі сприймання, відтворення, розуміння та творчого застосування навчальної інформації.

Ми погоджуємось із визначенням, що пізнавальна активність – складне інтегральне утворення особистості, що має мотиваційні, операційні та результативні компоненти [4, с. 35]. Ефективність пізнавальної активності учня початкових класів ми оцінюємо за наступними критеріями: ініціативність, дієвість, енергійність, інтенсивність, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість у досягненні мети та творчість.

Стимулом пізнавальної активності у навчально-виховному процесі, крім внутрішнього стимулу – пізнавального інтересу, також є такі педагогічні прийоми, як заохочення, розкриття необхідності та значення навчального завдання (мотивація), підкреслення розвитку позитивних рис особистості в процесі навчання, своєчасне визнання успіхів учнів, активна позиція вчителя, довіра учням та інші, які вже стають зовнішніми стимулами пізнавальної активності учнів. Пізнавальна активність учнів є показником якості їх навчально-пізнавальної діяльності, спрямованості учня на ефективне опанування знань та способів діяльності.

Видатний педагог В. Сухомлинський уважав, що навчальний процес у сучасній школі повинен розвивати всемогутню радість пізнання, яскраво це відображено і у Концепції нової української школи. Ми у результаті спостережень за учнями початкових класів помітили, що коли дитина зацікавиться навчальним матеріалом, у неї виникає бажання дізнатися про почуте на уроці більше інформації.

Сучасний вчитель початкової школи повинен володіти широким арсеналом тих засобів, які дають змогу активізувати пізнавальну активність учнів початкових класів. Ефективне навчання у сучасній початковій школі не можливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, адже діти повинні не тільки засвоїти певну суму знань, але й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. Досягти цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність – шляхом використання уроків мислення і фантазії. Головна мета такого роду уроків-поєднання ерудиції учня початкової школи з вільним володінням розумовими, аналітичними діями, що приносить успіх у навчальній діяльності.

Це найкраще робити в початкових класах на нестандартних уроках-уроках фантазії і мислення. Діти за своєю природою фантазери: жива уява з лишком заповнює їм недолік знань і життєвого досвіду. Але багатьох батьків дитячі фантазії аж ніяк не радують: надто складно часом буває відрізнити дитячу вигадку від реальності, а фантазію – від усвідомленої брехні.

Слово «уява» походить від слова «образ»; під уявою мається на увазі здатність створювати образи на основі реальної дійсності та маніпулювати ними. Зазначимо, що фантазія – це різновид творчої уяви, нереальне поєднання реальних елементів. Без творчої уяви і фантазії світ був би зовсім не таким, яким ми звикли його бачити: у ньому не було б творів мистецтва і винаходів, тому дитячі фантазії – це база для цілком собі дорослого прогресу.

Отже, вчитель початкової школи має змогу розвивати фантазію та мислення учнів під час уроків, задля цього слід:

1. здійснити вдалий вибір казкового сюжету;
2. створити на уроці казкову атмосферу;
3. підготувати демонстраційні засоби, ілюстрації, іграшки-персонажі чи костюми;
4. передбачити наявність сюрпризного моменту;
5. використовувати систему розвивальних завдань творчого характеру;
6. забезпечувати ситуації успіху, впевненості учнів початкової школи у власних силах;
7. використовувати елементи змагання та пошуку;
8. застосовувати аргументовані стимули до навчально-пізнавальної діяльності на зразок: «Допоможи казковому персонажеві...», «Уяви, що сталося б далі...», «Розкажи, що б ти зробив, якби дізнався, що...»;
9. Обов'язкове використання виховного потенціалу уроку.
10. Оригінальний підсумок уроку [2, с. 10].

Однак вибір, підготовка та проведення нестандартних форм навчання потребує певної методичної підготовки вчителя початкових класів. Зокрема, необхідно врахувати, що організація уроків мислення та фантазії

передбачають тісну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу, спрямовану на пошук ефективних способів розв'язання поставлених проблем. З огляду на це, для розвитку мислення та фантазії школярів у процесі навчання ми пропонуємо вчителям початкової школи використовувати такі типи нестандартних завдань:

1. складання і розв'язування задач на матеріалі довідки та народних знань;
2. розгляд вправ на розвиток уміння висловлювати здогадки, припущення, доводити справедливість певних тверджень;
3. збагачення навчального матеріалу завданнями комбінаторного типу та задачами з логічним навантаженням;
4. виконання інтегрованих завдань-комплексів;
5. використання цікавинок на уроках (завдання для інтелектуального самовдосконалення, головоломки, задачі-казки, задачі-вірші, ігрові вправи, тематичні загадки, задачі-веселики тощо).

Отже, використання уроків мислення та фантазії є дуже важливими для формування пізнавальної активності учнів початкової школи. Молодший школяр під керівництвом вчителя на таких уроках вчитиметься мислити і виражати свої думки, обстоювати їх у процесі вирішення пізнавальних завдань, демонструвати свою фантазію, виконуючи творчі завдання, поринаючи у казковий сюжет уроку. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці серії уроків мислення та фантазії для учнів 4-х класів з метою формування у них пізнавальної активності та обґрунтування діагностичних методик визначення рівня розвитку дитячої фантазії та мислення молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Бабич В. Нестандартні уроки в початкових класах : нові технології / В. Бабич // Сучасна школа України. – 2009. – № 9 – С. 74–81.
2. Косік О. Завдання школи – духовно збагатити учня : нетрадиційні форми роботи / О. Косік // Шкільний світ. – 2009. – № 14 – С. 10–12.
3. Півторак Т. Найпоширеніші нестандартні уроки : теорія / Т. Півторак // Розкажіть онуку. – 2008. – № 11. – С. 9–12.
4. Покатіло С. Нестандартні уроки у початкових класах [Текст] : активні та інтерактивні форми організації роботи учнів / С. Покатіло // Початкове навчання та виховання. – 2014. – № 16–18 – С. 35–40.
5. Супруник О. Нестандартні форми проведення уроків позакласного читання / О. Супруник // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 4. – С. 20–30.
6. Шило Л. Нестандартний урок як засіб підвищення пізнавальної активності молодших школярів / Л. Шило // Початкове навчання та виховання. – 2016. – № 4. – С. 2–6.

Мунтян Т.В.

викладач,

Херсонський державний університет

ГОТОВНІСТЬ ЯК ІНТЕГРОВАНЕ ПОНЯТТЯ

Актуальність. Реалізація вимог Галузевого стандарту вищої освіти України [5] полягає, зокрема, в оволодінні студентами сукупністю таких компетентностей, як інтегральна, загальні (системні, інструментальні, соціально-особистісні), фахові за видами діяльності. Це зумовлює створення відповідних педагогічних умов, а також усвідомлювання студентами необхідності навчання впродовж усього життя, постійного самовдосконалення, тому виникає проблема формування готовності їх до інноваційних змін.

Основи цієї проблеми було розроблено в працях психологів і педагогів (Б. Ананьєв, К. Дурай-Новакова, М. Кобзєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, Д. Узнадзе й ін.).

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття «готовність» і його системних відношень.

За Академічним словником української мови, слово *готовність* тлумачать як: 1) стан готового (іменник до *готовий*); 2) бажання зробити щонебудь. Тобто семантика слова фіксує і властивість, і процес. Тому в психолого-педагогічній науці для характеристики терміна *готовність* використовують особистісний і функційний підходи [4, с. 148].

Особистісний підхід дає розуміння готовності як результату навчання, професійної підготовки. Науковці визначають готовність як: 1) виявлення здатностей (Б. Ананьєв); 2) виявлення професійної спрямованості й професійної самосвідомості (В. Сластьонін); 3) спектр професійних умінь (В. Якунін); 4) якість особистості (М. Дьяченко, Л. Кандилович); 5) психологічний стан, суттєву ознаку настанови (Д. Узнадзе; І. Блажава); 6) цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, професійними знаннями та практичними вміннями й навичками (Р. Романенко; В. Сериков).

У межах функційного підходу готовність є: 1) актуалізацією можливостей для успішних дій у певних умовах (Н. Левітов, К. Платонов); 2) умінням мобілізувати необхідні фізичні й психічні ресурси для певної діяльності (А. Леонова); 3) концентрацією можливостей людини, що виявляється до, під час і після діяльності (А. Самойлик).

Отже, готовність є комплексом взаємопов'язаних особистісних і функційних характеристик суб'єкта, що необхідні під час будь-якої діяльності.

Ураховуючи принцип наступності й перспективності навчання, варто зауважити, що готовність починає формуватися в дошкільний період. На цьому етапі педагоги [1, с. 73] визначають її як сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дітей, яка забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання. Готовність до

шкільного навчання включає як компоненти мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну й мовну.

Готовність до професійної діяльності – це психологічне утворення початкових етапів професіоналізації, що полягає в здатності особи виконувати обрану професійну діяльність відповідно до нормативних вимог. М. Дьяченко и Л. Кандыбович [2] у структурі готовності виділяють такі компоненти: *мотиваційний* (наявність потреби успішного виконання поставленого завдання, виявлення інтересу до об'єкта діяльності, прагнення до успіху), *орієнтаційний* (знання й уявлення про особливості діяльності, зокрема умови), *операціональний* (оволодіння способами та прийомами діяльності, уміння й навички), *вольовий* (внутрішня потреба в управлінні діями), *оціночний* (самооцінка своєї діяльності, підготовленості до процесу розв'язання завдань).

Зміни, що відбуваються в структурі вищої освіти, зумовлюють застосування компетентнісного підходу до професійної освіти. З цього погляду, відповідних характеристик набуває поняття готовності, оскільки охоплює не тільки знання, уміння й навички, а й утворення особистісних характеристик суб'єкта. Тобто мова йде про професійну підготовку, що, крім компетентностей, зазначених Стандартом вищої освіти, має включати, на нашу думку, й комунікативну компетентність, що є системою внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії та містить у собі настанови, позиції, ролі, цінності особистості тощо.

Отже, до складу структури готовності необхідно зарахувати *комунікативний* компонент, що виконуватиме функцію адаптації та адекватної реалізації особистості в соціумі.

У процесі визначення педагогічних умов для формування готовності необхідно врахувати її категоріальну приналежність. Функції та особистісні характеристики суб'єкта, необхідні для успішного виконання професійної діяльності, дозволяють вважати готовність категорією теорії діяльності. Досягнення особою певного рівня професійного розвитку, що виявляється в ступені оволодіння фаховими компетентностями й формуванні професіоналізму, характеризує готовність як категорію професійного розвитку. Наявність результатів на початкових етапах становлення професіоналізму як свідчення якості професійної підготовки визначає готовність категорією професійної освіти.

Таким чином, готовність – це стан концентрації можливостей людини певного вікового періоду, обумовлений розвитком психофізіологічних процесів і цілеспрямованим навчанням, який формується протягом життя для реалізації успішної діяльності. Компонентами готовності виділяємо мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, комунікативний, вольовий, оціночний.

Педагогічні умови формування готовності мають бути спрямовані на формування кожного із зазначених компонентів і визначатися з урахуванням теорії діяльності, професійного розвитку й професійної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

2. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. – Минск : Издательство «Университетское», 1985. – 206 с.

3. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : спец. 03.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.

4. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. – Том 2, Г – Ж, 1971. – 550 с.

5. Стандарт вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня зі спеціальності 113 «Прикладна математика» / Міністерство освіти і науки України. – К., 2016–12 с.

Павленко М.С.

аспірант,

Національний університет «Львівська політехніка»

АКТИВНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуалізується необхідність у педагогічному управлінні процесом розвитку творчої, активної особистості. Професійний розвиток педагога є важливим щодо розвитку суспільства загалом. Учитель здатний передавати учням лише ті ціннісні орієнтації, що властиві йому самому. Зрозуміло, що професійний розвиток учителя-словесника не закінчується в стінах ВНЗ, він триває протягом усього періоду професійної діяльності.

Професійне самовиховання спрямоване на реалізацію педагогом себе як особистості. Прагнення до самовдосконалення, самоосвіта є важливими чинниками професійного зростання вчителя, що забезпечують розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів, формування творчої індивідуальності, розвиток професійної мобільності.

Поняття «професійний розвиток учителя» трактується сучасними дослідниками таким чином:

- «розвиток особистості вчителя у професійному контексті на основі накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної діяльності» [1, с. 41];

- система різних видів діяльності з метою підготовки вчителів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога [2];

- увесь набутий навчальний досвід, а також усвідомлені та сплановані дії, які забезпечать пряму чи опосередковану користь учителю, групі вчителів або школі в цілому, що в результаті підвищить якість шкільної освіти. Це – процес, у ході якого педагог самостійно або разом зі своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, уміння, професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя [3];

Л. Пуховською наведено такі характеристики феномена професійного розвитку вчителів у світовому педагогічному просторі, визначені Е. Віллегас-Реймерс завдяки аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду:

- професійний розвиток учителів базується на конструктивізмі, тому педагоги – суб'єкти активного навчання;

- професійний розвиток – це процес, який проходить у межах певного контексту. Тому найбільш ефективною формою професійного розвитку є щоденна діяльність педагога у школі;

- цей процес нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він означає процес формування культури, а не лише забезпечення формування в учителів нових умінь реалізації навчальних програм;

- педагоги є рефлексивними практиками, які входять у професію з певною базою знань і набувають нові знання і досвід, «дорощуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у підвищенні їх компетентності щодо педагогічної діяльності;

- професійний розвиток учителів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії учителів, а також педагогів, адміністрації, батьків та інших членів громади;

- професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів організації. Тому професійний розвиток учителів – це постійний процес оптимального вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці [4].

Нами визначено активні методи розвитку професійної мобільності вчителів-словесників у міжкурсовий період:

– рефлексія. Педагогіка сьогодні розуміє відповідне поняття, як самоаналіз діяльності та її результати. Дослідники трактують рефлексію як здійснювати самоаналіз, критично переосмислювати власний досвід.

– портфоліо – опис роботи з аналізом її ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, приклади творчих робіт учнів тощо. Він може містити також документи, що фіксують професійний розвиток (дипломи, грамоти, подяки, характеристики та ін.), наукові, творчі роботи, власні статті, статті відомих науковців, які висвітлюють особливості тієї проблеми, над якою працює власник портфоліо, психологічні дослідження, конспекти уроків, виховних заходів. Метод «портфоліо» допомагає вчителю не тільки систематизувати педагогічний досвід, накопичені знання, а й дати об'єктивну оцінку власному професійному рівню. Матеріали портфоліо можна упорядкувати за напрямками педагогічної діяльності, інтересами, обраною

науковою проблемою, роками роботи тощо. Основою роботи над портфоліо є відображення професійного шляху, поглядів і планів учителя.

Педагогічна співпраця. Сучасному навчальному закладу потрібен не просто вчителі-професіонали, а справжні вчителі-новатора, які здатні долати труднощі, працювати творчо. Оновлення якості освіти відповідно до європейського суспільства одна із сучасних вимог сьогодення. Підтримка мобільності, участь у міжнародних програмах, проектах, формування вчителів до міжкультурної взаємодії, посилення інтеграції в освіті, науці, культурі, у межах європейського освітнього простору, обмін педагогічним досвідом.

Отже, професійне навчання вчителя-словесника – це процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань та розвиток умінь, навичок, що дають можливість підвищити продуктивність праці, відмінно виконувати свої функціональні обов'язки, опановувати сучасні види діяльності, для досягнення мети організації.

Активні методи розвитку професійної мобільності вчителя-словесника сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, допомагає в осмисленні педагогічного досвіду і власної самостійної праці, є засобом самопізнання і самовдосконалення, шляхом педагогічного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Glatthorn, A. Teacher development / A. Glatthorn // International encyclopedia of teaching and teacher education ; ed. L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – P. 41–45.
2. Scheerens, J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.
3. Day, S. Developing Teachers : The Challenge of Lifelong Learning / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
4. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>.

Павлова И.В.

доцент,

Киевский национальный университет культуры и искусств

КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В ходе обучения иностранному языку закладываются прочные основы, необходимые для участия в непосредственном и опосредованном диалоге культур. Страноведение, понимаемое как совокупность знаний о стране, связанных с содержанием и формой коммуникативного поведения носителей данного языка, также должно являться составной частью процесса обучения

языку. При этом реалии включаемые в совокупность страноведческих знаний, не могут рассматриваться с аксеологических позиций. Методически оправдано использование тех страноведческих единиц, которые являются элементами речевого общения периода создания предлагаемого учебного материала. Набор страноведческих элементов должен состоять из трех разных составляющих. Во-первых, это реалии, которые одинаково значимы для носителей языка и стабильно важны в разные временные отрезки. Можно говорить о существовании универсального набора страноведческих компонентов, которые включаются в учебный процесс независимо от возраста учащихся, цели обучения, профессиональной направленности. Во-вторых, набор страноведческих компонентов в представленном учебном материале должен регулироваться методическими целями и корректироваться соответственно сферы обучения. Данные компоненты могут восприниматься как устойчивая структура, специально представленная методистом для учащихся определенной специальности. Соответственно, студенты-лингвисты изучают набор одних страноведческих единиц, а учащиеся физико-математических специальностей знакомятся с другими страноведческими реалиями. В-третьих, в процесс обучения должны включаться страноведческие компоненты, которые имеют ограниченную временную актуальность, которые представлены в настоящем. Это определенные фамилии, факты, события и т.д.

Реализация страноведческого аспекта преподавания языка определяется задачами овладения коммуникативным поведением носителей этого языка и связана с лингвострановедением и культуроведением.

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой входят: 1) безэквивалентная лексика – лексические единицы иностранного языка, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся. Слова, обозначающие предметы или явления, характерные для одной культуры и отсутствующие в другой.

Безэквивалентную лексику выделяют по следующим темам: историзмы; компоненты фразеологических единиц; фольклорная лексика; библеизмы; слова иностранного происхождения и др.

2) фоновая лексика – слова и выражения, имеющие дополнительное содержание и соответствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на основное значение, известные говорящим и слушающим, принадлежащим к данной языковой культуре. «Суть фоновой лексики в том, что если сравнить понятийно-эквивалентные слова в разных языках, то они будут отличаться друг от друга в силу того, что каждое из них сопряжено с определенной совокупностью знаний» [1, с. 135]. Фоновая лексика составляет самую значительную часть активного словарного запаса языка. Фоновые слова требуют разъяснения несовпадающих единиц информации лексического фона, которые отражают специфику национальной культуры.

3) коннотативная лексика – слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям. Данные слова апеллируют к некоторому опыту человека, который возникает в результате воспитания в данной культуре. Слова с коннотативным содержанием изменяются с течением времени и даже в пределах одной национальной или

этнической общности часто варьируются от одной профессиональной или социальной группы к другой. Однако есть коннотативные слова, которые понимаются одинаково всеми членами национальной культуры. Работа над коннотативными словами в методическом аспекте более трудна, чем работа с безэквивалентной и фоновой лексикой. В сфере коннотативных слов мы не можем прибегать ни к переводу, ни к наглядной семантизации, ни к видовым определениям. Основным прием – лингвострановедческий комментарий.

Идеальным коннотативным страноведческим комментарием является текст.

На занятиях необходимо использоваться оригинальные художественные и нехудожественные тексты. Оригинальные нехудожественные тексты, рассказывающие об истории страны изучаемого языка, о её столице, традициях и праздниках, расширяют кругозор учащихся и одновременно служат средством обучения языку.

Культурно-страноведческий компонент оригинального текста включает, прежде всего, знания:

- основных социальных институтов общества: государства, органов власти и управления, их политического устройства;
- культуры страны изучаемого языка и сведений о городах и их достопримечательностях, выдающихся памятниках городов, земель;
- географических названий городов, рек;
- природных особенностей страны изучаемого языка; достижений в области науки, экономики, политики, техники, искусства, образования, формы сотрудничества с другими странами;
- истории страны и этноса.

Реализация страноведческого компонента в процессе преподавания иностранного языка помогает решить проблему создания положительной мотивации обучения и способствует более осознанному овладению иностранным языком как средством общения.

Список использованных источников:

1. Бутенко Е.Ю., Евсюкова Т.В. Лингвокультурология: учебник. / Е.Ю. Бутенко, Т.В. Евсюкова. – М.: Флинта, 2014. – 480 с.

Таможська І.В.

кандидат педагогічних наук,

Харківський державний автотранспортний коледж

ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ В НОВОРОСІЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ НА КАФЕДРІ ЗООЛОГІЇ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ АНАТОМІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

У березні 1868 р. приват-доцентом кафедри зоології та порівняльної анатомії Новоросійського університету став випускник Гейдельберзького університету, магістр зоології Дерптського університету, барон О. Ф. Стурт.

3 жовтня 1868 р. у статусі приват-доцента почав читати курс «Систематика рослин» випускник Харківського університету, магістр ботаніки Є. М. Деларю [1, а. 1–11, 34].

У січні 1869 р. О. Ф. Стюарт прохав надати йому посаду штатного доцента. На засіданні вченої ради 12 травня 1869 р. професор І. А. Маркузен критично оцінив науково-педагогічну діяльність О. Ф. Стюарта. Професор відзначив, що О. Ф. Стюарт не мав ґрунтовних знань із зоології, а на іспитах начебто робив необґрунтовані зауваження студентам. Навпаки, професор Л. С. Ценковський і доцент Харківського університету П. Т. Степанов надали позитивні відгуки науковим працям О. Ф. Стюарта. Але за наполяганням професора І. А. Маркузена питання щодо доцентства О. Ф. Стюарта вчена рада вирішили відкласти. З лютого 1869 р. І. А. Маркузен та його прихильники займалися пошуком інших кандидатур на кафедру зоології та порівняльної анатомії. Претендентів виявилось троє. Надії на професора Казанського університету М. П. Вагнера не було, так як той вів переговори про перехід в 1870 р. до Петербурзького університету. Дослідник М. М. Міклухо-Маклая протягом 1864–1869 рр. та 1870–1882 рр. перебував за межами Російської імперії, тому фізично не міг жити в Одесі. Приват-доцент Е. К. Брандт з Медико-хірургічної академії в цей час знаходився в Трієсті [2, с. 42–67].

19 травня 1869 р. вчена рада вдруге розглянула прохання О. Ф. Стюарта щодо переведення його на посаду штатного доцента. Результати голосування були такими: 6 голосів – «за» і 5 – «проти». Утім професор І. А. Маркузен висловив бажання докладно ознайомитися з науково-педагогічною роботою претендента. У листі від 28 травня 1869 р. до професора, юриста О. М. Богдановського (колишній викладач Рішельєвського ліцею) О. Ф. Стюарт висловив своє незадоволення ситуацією, пов'язаною з його кандидатурою, адже завжди намагався уникнути інтриг, боротьби за посади. Про це знали І. І. Мечников та О. О. Ковалевський. О. Ф. Стюарта був здивований, що І. А. Маркузен не згадав про 6 його наукових праць (періоду викладання в Йєнському університеті), опублікованих в іноземних журналах. Зазначив, що планує зайнятися вивченням фауни Середземного моря, тому збирається їхати до Італії. З Неаполя 3 жовтня 1869 р. він повідомив професору В. І. Лапшину про те, що займатиметься науковими дослідженнями, що погребує багато часу [3, а. 1–6 зв., 23–29].

Ще під час перебування в університеті О. Ф. Стюарт брав активну участь у створенні Новоросійського товариства дослідників природи. Він став віцепрезидентом цього товариства. Навесні 1871 р. разом із Л. С. Ценковським на власні кошти організує Севастопольську біологічну станцію.

Повернувшись із-за кордону, з 1908 р. О. Ф. Стюарт очолює Бессарабське товариство дослідників природи й любителів природознавства. За його участі в Кишиневі було відкрито Земський музей (Національний музей природи і етнографії). Директором цього музею було призначено О. Ф. Стюарта [4, с. 459].

В 1870 р. випускник Новоросійського університету І. Ф. Коцу стає приват-доцентом. Він успішно захистив *pro venia legendi* «О слизистых грибах», що дало йому право читати лекції з анатомії, фізіології, систематики

та морфології рослин. В 1873 р. вступає до Медико-хірургічної академії, пізніше стає військовим лікарем.

П. А. Спіро закінчив природничий і медичний факультети, рік читав обов'язковий курс «Фізіологія з практикою», проводив вівісекції. Протягом двох років перебував у закордонних відрядженнях із науково-педагогічною метою. Там він підготував кілька наукових праць. Професор Лейпцизького університету К. Людвіга надав йому схвальні відгуки. 22 березня 1879 р. вчена рада прохала надати йому посаду понадштатного доцента (з оплатою від казни) [5, с. 56–90].

8 років П. А. Спіро був лаборантом на кафедрі фізіології, більше 10 років обіймав посаду приват-доцента. 25 січня 1885 р. професори В. В. Заленський і О. О. Ковалевський в листі до міністра народної освіти І. Д. Делянова прохали надати П. А. Спіро дозвіл викладати обов'язковий навчальний курс «Фізіологія». Аргументуючи це тим, що П. А. Спіро багато років читав предмет «Фізіологія», захистив докторську дисертацію, мав досвід роботи прозектора. У грудні 1884 р. вчена рада погодилася з пропозицією професорів щодо затвердження кандидатури П. А. Спіро, Міністерство народної освіти теж не заперечувало призначити його на посаду екстраординарного професора. І. М. Сеченов відмітив, що П. А. Спіро одним із перших дослідив питання щодо значення передньої й середньої частини головного мозку для дихальних рухів. Його наукові висновки знайшли місце не тільки в підручниках вітчизняних авторів, а й зарубіжних. Після звільнення з Новоросійського університету І. М. Сеченова фізіологію (4–5 год. щотижня) читав П. А. Спіро, а також він проводив практичні заняття (3–4 год. щотижня), керував роботою фізіологічної лабораторії, проводив іспити. В 1885 р. він став екстраординарним професором кафедри зоології, порівняльної анатомії та фізіології [6, а. 57–58].

З 23 жовтня 1881 р. до 16 вересня 1882 р. посаду приват-доцента обіймав викладач зоології В. М. Реп'яхов. З 19 січня 1874 р. він став «професорським стипендіатом» і водночас позаштатним зберігачем зоотомічного кабінету. За його ініціативою в Новоросійському університеті було введено навчальний курс «Ентомологія» Тому доцентська посада на кафедрі зоології, порівняльної анатомії і фізіології була цілком заслуженою [7, р. 20–22].

Доктор філософії Йєнського університету М. Шульгін подав до Новоросійського університету заяву на отримання посади приват-доцента на кафедрі зоології. Там він планував викладати гістологію. М. Шульгіним було проведено дві пробні лекції. Утім професори В. М. Реп'яхов і Л. А. Рішаві не підтримали його кандидатуру [8, а. 35–37 зв., 133, 140–144].

У Новоросійському університеті на заміщення кафедри зоології (після переходу до Санкт-Петербурга О. О. Ковалевського) претендувало кілька осіб. Зокрема, О. М. Нікольський – доктор зоології, приват-доцент Санкт-Петербурзького університету. Він був учасником багатьох експедицій (Калмикія, Крим, Астраханська губернія, Персія, Закаспійський край, Аральське море, озеро Балхаш). Аналогічне бажання мав приват-доцентом Казанського університету О. Остроумов. Він був автором 24 наукових статей. Але факультет вирішив довірити викладання зоології екстраординарному

професору Новоросійського університету В. М. Реп'яхову. У подальшому він став ординарним професором [9, а. 23–27, 38–40 зв., 50–51; 10 а. 204–207 зв.].

У Новоросійському університеті з 1895 р. до кінця 1917 р. читав курс «Бактеріологія» приват-доцент Я. Ю. Бардах (в осінньому семестрі – 8 год. щотижня, у весняному семестрі – 4 год. щотижня). Ще в 1894 р. він захистив у Московському університеті докторську дисертацію «Исследование по дифтерии». В 1888 р. І. І. Мечников свідчив, що Я. Ю. Бардах відомий йому як «видатний і талановитий студент..., різносторонньо освічений, тямущий і технічно вправний учений». [11а. 34–35 зв.; 12, с 3–6].

Отже, у другій половині ХІХ століття виникла гостра необхідність в організаційно-методичній діяльності Новоросійського університету щодо відбору кандидатів на вакантні кафедри зоології та порівняльної анатомії.

Список використаних джерел:

1. О приват-доцентах, допускаемых к чтению в университете лекций по свободным кафедрам... // ДАОО, ф. 45, оп. 7, спр. 34. – 46 арк.
2. Заседание Совета 12-го мая 1869 года. // Протоколы заседаний Совета Императорского Новороссийского университета 1869 года. – № 2. – Одесса, 1870. – С. 38–78.
3. Об избрании приват-доцента, барона Стурта в штатные доценты // ДАОО, ф. 45, оп. 11, спр. 19. – 32 арк.
4. Ларченков Е. П. Геология в Одесском университете. Очерки истории кафедры общей и морской геологии / Е. П. Ларченков, О. П. Кравчук, А. О. Кравчук. – Одесса : Фенікс, 2009. – 532 с.
5. Заседание Совета 22-го марта 1879 года // Записки Императорского Новороссийского университета. – Т. 29. – 1880. – С. 53–64.
6. Об утверждении и оставлении профессуры в Новороссийском университете // РДА в СПб., ф. 733, оп. 150, спр. 669. – 94 арк.
7. Kuznetsov V. A. Professor Vasilij Michaylovich Repyachov (1852–1905) – scientific and pedagogical activity / V. A. Kuznetsov, N. V. Kuznetsov, L. V. Ryasikov // European science review (L.). – 2014. – № 5–6. – P. 19–25.
8. О приват-доцентах, здесь же переписка о поручении им чтений лекций по вакантным кафедрам и о назначении вознаграждения за эти чтения // ДАОО, ф. 45, оп. 8, спр. 10. – 153 арк.
9. Об утверждении и оставлении профессуры в Новороссийском университете // РДА в СПб., ф. 733, оп. 150, спр. 669. – 94 арк.
10. Об утверждении и увольнении профессоров Новороссийского университета // РДА в СПб., ф. 733, оп. 150, спр. 735. – 207 арк.
11. О доцентах // ДАОО, ф. 45, оп. 11, спр. 19^а. – 58 арк.
12. Яків Юлійович Бардах. Біобібліографічний покажчик літератури. Упорядник Т. В. Тющенко. – Одеса, 2004. – 29 с.

Твердохлеб Е.Ф.

кандидат педагогических наук, доцент;

Мартынов Ю.А.

старший преподаватель;

Лемишко Ю.К.

студентка,

Национальный технический университет Украины

«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»

ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДЖУН ЮАНЬ ЦИГУН В СОБЫТИЙНОМ ТУРИЗМЕ

Проблемы развития туристической сферы исследовались с позиций событийного [1, 4] и международного туризма Н. Кабушкин, Г. Михайличенко, А. Зима, Т. Ткаченко, О. Ястремская, Л. Шульгина и др., однако использование элементов психосоматических систем разных культур в сфере событийного и международного туризма исследовано недостаточно.

Цель исследования – изучение содержания и организации туристической деятельности с элементами психосоматической системы джун юань цигун.

В ходе исследования были проведены: анализ научно-исторической и научно-методической литературы и других источников информации, структурный и логико-теоретический анализ.

В результате исследований выявлено следующее. Событийный туризм ориентирован на посещение определенного места в определенное время, которые связаны с каким-либо значимым разовым или периодически повторяемым событием культурного, этнического, фольклорного, медицинского, образовательного характера [1, 2, 4]. Исследования тенденций развития туризма в Украине свидетельствуют, что за последнее десятилетие вырос интерес разных групп населения к видам событийного туризма, в содержание программ которых входят элементы психосоматических систем разных культур [4]. В качестве таких «событий» выступают элементы древних психосоматических систем Востока (йога, цигун, боевые искусства), украинских боевых искусств, календарных игр и забав (Е. Приступа, А. Цьось), трипольской культуры [5] и др.

Программы с элементами древних психосоматических систем, на наш взгляд, можно классифицировать, в зависимости от целей, которые они ставят. Это: ознакомительные программы, которые знакомят с одной или рядом оздоровительных систем; тренинги разных уровней, на которых осваивают, поддерживают или совершенствуют умения, навыки и уровень подготовленности; программы по подготовке инструкторов.

Рассмотрим исследуемую проблему на примере древней китайской психосоматической системы джун юань цигуна, которая насчитывает 3–5 и более тысяч лет. Регулярная практика позволяет увеличить жизненную энергию, повысить иммунитет, укрепить здоровье, продлить молодость и активную жизнь, проявить скрытые резервы организма, приобрести особые способности и устойчивость к стрессовым ситуациям. В настоящее время

обучение по системе чжун юань цигун проводится на семинарах по четырем ступеням и включает комплексы подготовительных, основных и вспомогательных упражнений и методов оздоровления, улучшения эмоционального состояния и мыслительных процессов, достижения гармонии с окружающей средой, раскрытия скрытых возможностей организма. Система не связана с идеологией, религией, политикой и доступна лицам любого возраста, профессии и уровня здоровья. Система охватывает все стороны человеческого существования: обучение, личностный рост, оздоровление, лечение, а также постановку и поиск ответов на извечные философские вопросы об эволюции Вселенной, о месте и роли Человека как части Вселенной.

На 1-ой ступени основное внимание уделяется упражнениям, способствующим достижению состояния расслабления, регуляции биоэнергетической циркуляции. На 2-ой ступени работа сосредоточена на среднем энергетическом центре, преобразовании биоэнергии в духовную силу, достижении состояния гармонии и счастья. На 3-ей ступени цель практики – работа с верхним энергетическим центром, достижение состояний при которых проявляются особые способности: интуиция, ясновидение, телепатия и др., а также обучение их регуляции. На 4-ой ступени расширяются и совершенствуются возможности организма. Для закрепления пройденного материала проводится такая форма занятий как ретрит, который рекомендуют практиковать минимум два раза в год.

Джун юань цигун преподается в городах СНГ и дальнего зарубежья с 1991 года, география проведения семинаров, ретритов и научных конференций в 2016–2018 гг.: Китай: Пекин (Пекинский медицинский исследовательский Институт «Кундавелл») и Шаолинь; Казахстан: Боровое, Ала-Аты; Латвия: Лигатне, Рига; Словакия: Модре-Гармонии; Турция: Кемер и Анталья; Филиппины: Манила; Словакия: Братислава; Эстония: Таллин; Украина: Киев, Одесса; Беларусь: Минск; Россия: Москва, Уфа, Казань, Красный Камень, Оханск, Ростов-на-Дону, Гагра и др.

Рассмотрим программу ретрита в монастыре Шаолинь. Монастырь Шаолинь считается местом силы, здесь на протяжении многих веков практиковали медитацию, чань-буддизм и боевое искусство гун-фу.

Вначале ретрита – 6–8 часовый поход в горы Сун-Шань. В программе ретрита два распорядка дня: обычный и бигу шичи.

Обычный распорядок с 9 утра до 10 вечера: утренняя практика у ворот монастыря Шаолинь – подготовительные упражнения, шаолиньский массаж, упражнения по набору энергии ци с шаром и «Большое дерево», занятия по теории и практике чжун юань цигун. Распорядок бигу шичи отличается тем, что утренняя практика у ворот монастыря Шаолинь начинается 5:30 утра и участники переходят на специальный режим питания. Во время ретрита участники посещают храмы и места силы в окрестностях монастыря Шаолинь. В свободный от занятий день в конце ретрита проводится экскурсия в Лоян с посещением легендарных гротов Лун-Мэнь, храма Белой лошади, куда впервые были привезены буддийские сутры из Индии и где они были переведены на китайский язык.

Из выше изложенного следует: мероприятия событийного туризма с элементами джун юань цигун популяризируют средства и методы древней психосоматической системы Китая, периодически повторяемы, проводятся в разных странах и совмещены с экскурсионной программой культурно-исторического содержания.

Список использованных источников:

1. Бабкин, А. В. Специальные виды туризма / А. В. Бабкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 252 с.
2. Семинары Чжун Юань цигун – Кундавелл [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kundawell.com/ru/.../seminary-chzhun-yuan-tsigun>.
3. Сюи М. Чжун Юань Цигун / М. Сюи. – 3. изд., испр. – К. : София: СП «Да-Ю» ЛТД, 2002. – 100 с. – ISBN 966-95278-0-5.
4. Твердохлеб Е. Ф. Народные традиции в физическом воспитании / Е. Ф. Твердохлеб // Молодежь – науке. Актуальные проблемы туризма, спорта и бизнеса. Мат. 6-й регионал. межвузовской науч. – практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Сочи, 15–23 апреля 2015 года. – Сочи: РИЦ СГУ. – С. 169–171.
5. Твердохліб О. Дослідження психосоматичних характеристик культових практик трипільської культури / О. Твердохліб // Теорія і методика фізичного виховання і спорту – 2006. – № 4. – С. 92–97.

Цапко А.М.

*кандидат педагогічних наук, викладач,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНО ЦІННОГО ДОСВІДУ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ ХІХ СТОЛІТТЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Вища освіта в сучасній Україні розвивається відповідно до процесів модернізації в суспільстві з урахуванням орієнтирів Болонського процесу. Стратегічною ціллю української системи освіти з точки зору як внутрішніх потреб, так і відповідності загальноосвітнім тенденціям і перспективам розвитку, є інтеграція у світовий та міжнародний простір, утвердження її високого статусу та конкурентоспроможності.

За висловлюванням Н. Мачинської, саме магістри є тими фахівцями, які здатні забезпечити вирішення сучасних актуальних проблем, і саме вони є необхідним потенціалом вищої освіти та основою інноваційного розвитку суспільства загалом [1, с. 97].

Магістратура, будучи другим ступенем системи вищої освіти, повинна стати основою не лише для фахової підготовки випускників, але й науково-дослідницьких, науково-педагогічних та управлінських кадрів, рівень наукової, предметно-професійної та управлінської підготовки яких відповідає вимогам суспільства, що постійно змінюється. З огляду на це, мета магістерської підготовки має полягати у формуванні творчої особистості,

фахівця високої кваліфікації, що володіє глибокими предметними знаннями, який здатний здійснювати науково обґрунтований підхід при вирішенні певних завдань.

У контексті тих завдань, які ще не реалізовані у реформуванні вищої освітньої ланки в Україні та в зв'язку з досліджуваною проблемою варто звернути увагу на те, що входить у європейський освітній простір слід з урахуванням кращих традицій та досвіду вітчизняної освіти, а не просто механічно пристосовуватися до освітньої системи зарубіжних країн. У зв'язку з цим вважаємо досить цінним для реалізації в сьогоденні завдань реформування вищої школи творче використання змісту, форм, напрямів підготовки магістрів в університетах України XIX століття.

Узагальнення теорії і практики підготовки магістрів у національній вищій школі XIX століття дало підстави накреслити певні перспективи реалізації педагогічно цінного досвіду відповідно до тих реформаційних процесів, які на сьогоднішній день відбуваються в системі магістерської підготовки:

– посилення відповідальності ВНЗ за відбір претендентів на здобуття ступеня магістра за окремими напрямами, «оскільки міцні знання предмета ще не є гарантом того, що молода особа може стати гарним викладачем»;

– розширення спектру спеціалізацій, за якими присуджується магістерський ступінь, ураховуючи динаміку розвитку предметної галузі;

– узгодження переліку головних і допоміжних предметів, які підлягають випробуванням на здобуття магістерського ступеня відповідно до спеціальності й напряму підготовки магістрів за освітньо-професійною, освітньо-науковою та науковою програмами;

– запровадження практики закордонних відряджень для магістрів, що мають високі навчальні досягнення й вирізняються здібностями до наукової діяльності;

– надання магістерській роботі статусу дисертації, що вимагає її оприлюднення і публічного захисту для більш повного оволодіння магістрантами методологією, методикою і процедурою наукового дослідження. Магістерська дисертація повинна залишитися, бо це ґрунтовна праця, яка вимагає творчих здібностей від здобувача, вказує на рівень теоретичної підготовки магістрів, наукової кваліфікації і, перш за все, уміння самостійно вести науковий пошук, удосконалювати та аналізувати наукові джерела, уміння знаходити аналоги у вітчизняній і зарубіжній практиці та адаптувати їх до конкретного предмета (об'єкта дослідження). Тому в організації написання магістерських робіт доцільно акцентувати увагу на поглиблення саме наукових знань студентів щодо сутності науково-дослідної діяльності, оволодіння методологією, методикою і процедурою сучасного дослідження, використання новітніх інформаційних технологій;

– поновлення вимоги прочитання здобувачами магістерського ступеня двох публічних лекцій у присутності членів факультетської ради для «підтвердження їхніх викладацьких достоїнств».

Отже, теоретичні ідеї й досвід організації магістерської підготовки в університетах України XIX століття не втратили своєї актуальності й можуть бути творчо використані в умовах модернізації підготовки здобувачів

магістерського ступеня у національній вищій школі у межах опанування освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програм.

Список використаних джерел:

1. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоевої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

Штань О.О.

аспірантка,

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

ДОСВІД АНТИКРИЗОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ М. Л. ДОВГОПОЛЮКА В УПРАВЛІННІ ОХТИРСЬКИМ ДИТЯЧИМ МІСТЕЧКОМ

На початку третього тисячоліття, в епоху застосування і розвитку ІКТ педагогічна наукова думка звертається до вивчення, систематизації та переоцінки виховної діяльності минулого. Одним із яскравих прикладів засновників національної освіти на Сумщині, зокрема, у м. Охтирка 1920–1930 рр. є Матвій Лукич Довгополук. З 1922 р. по 1933 р. він обіймав посаду директора Охтирського дитячого містечка.

Педагогічна та управлінська діяльність Матвія Лукича Довгополюка розпочалася в часи революційних подій в Україні в першій третині ХХ століття, які характеризувалися складними політичними та соціально-економічними чинниками. Післявоєнна господарська розруха, посуха 1921 р. та згубна для сільського господарства економічна політика більшовиків стали основними передумовами голоду 1921–1923 рр., що охопив основні хліборобські регіони колишньої Російської імперії – Поволжя, Північний Кавказ та південні губернії України, звідки втікали діти до інших територій, зокрема, до м. Охтирка. Було знищено господарство, суспільне та культурно-духовне життя. Багато дітей стали безпритульними та змушені були жебракувати [1, с. 119]. Одним із осередків порятунків для таких дітей стало дитяче містечко у м. Охтирка. Достатньо нелегке завдання випало на долю завідувача дитячим містечком. Треба було не тільки влаштовувати побут дітей, вести господарство, підтримувати у належному стані господарські будівлі, а й налагоджувати навчально-виховний процес.

З приходом до дитячого містечка, Матвій Лукич зустрівся з неорганізованим дитячим гуртом, який не бажав жити за моральними принципами життя. Доручення вихованці не виконували, навіть тоді, коли вчителі власним прикладом намагались залучити їх до роботи. Вони не займались самообслуговуванням. Часто від безпритульних можна було почути, що вони задарма не працюватимуть, що їм повинні платити за виконану роботу. Матвій Лукич зрозумів це, і тому разом з педагогічним

колективом мав виробити ряд стимулів та заохочень, за допомогою яких зумів би організувати дітей, створити дисциплінований колектив. Одну з умов успішного виховання М. Л. Довгополюк вбачав у єдності колективу вихователів, які б об'єднались єдиною метою, переконаннями, правильними діями, єдиними вимогами методики, які виходять із природи.

З цією метою в дитячому містечку діяло одне для всіх правило – той, хто краще працює і навчається, отримує кращу їжу, а також кращий одяг. Згодом частина дітей зрозуміла такий принцип, почала виконувати всі завдання, що ставились перед ними. Але більшість дітей ще намагалися ледарювати. Кращих дітей нагороджували грамотами, пам'ятними подарунками, туристичними путівками, преміювали. Але не залишали поза увагою жодного випадку порушень дисципліни, негативних вчинків. Винуватець мав бути покараний.

М. Довгополюк разом із педагогічним колективом також визначив завдання що стосувались господарської роботи, розробив положення та інструкції до діяльності навчально-виховного закладу. Були відремонтовані майже всі будинки, переобладнані на гуртожитки, класні кімнати, кімнати для гурткової роботи.

М. Л. Довгополюк вважав, що «немає поганої дитини, є погане оточення». Ці слова він викарбував при вході до дитячого закладу, вони й стали девізом усієї роботи, виховання, навчання усього дитячого містечка [4, с. 16].

Поступово життя в дитячому містечку налагоджувалося. М. Л. Довгополюк наполегливо створював виховну систему, організовував навчальний процес. Діяли різні гуртки, органи самоврядування, громадські об'єднання. Старші вихованці шефствували над молодшими, влаштовували для них вечори відпочинку.

У 1925 році в Охтирське дитяче містечко перевели вихованців з охтирських дитячих будинків, які ліквідувала повітова наросвіта. Прибули підлітки з інших міст, з навколишніх сіл, яких не в змозі були утримувати батьки.

На кінець 1925 року вихованці заселили п'ять будинків. Їх розмістили відповідно до статі, віку та національності. У будинку № 1 були розміщені діти дошкільного віку; в будинку № 2 – діти молодших класів, які розмовляли і навчалися російською мовою; в будинку № 3 – хлопці-підлітки семирічки та юнаки школи соцвиху; в будинку № 4 – діти молодших класів, які розмовляли українською мовою; в будинку № 5 жили діти всіх національностей, які навчалися в середніх класах [3, с. 292].

Восени 1927 року з нагоди річниці заснування дитячого містечка йому присвоїли ім'я наркома освіти М. О. Скрипника, а в 1928 році у дитячому містечку відбувся з'їзд працівників дитячих будинків та колоній України.

Таким чином, М. Довгополюк за час своєї роботи створив творчий колектив педагогів та дітей. Організація навчально-виховного процесу в Охтирському дитячому містечку відповідала ідеям становлення української національної школи 20–30-х рр. ХХ ст. Багаторічний досвід педагогічної та управлінської діяльності дозволив йому не тільки навчити і виховати не одну сотню безпритульних дітей, а й стати вправним господарем в умовах

жорсткого матеріального дефіциту та відсутності достатнього фінансування від органів влади.

Список використаних джерел:

1. Багалій Д.І. Історія Слобідської України / Д.І. Багалій – Х.: Дельта, 1993. – 256 с.
2. Волобуїв П. По досвідних установах соцви-ху України // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 51–54.
3. Голубченко В.Ю. Педагогічне краєзнавство Сумщини: пошуки та знахідки: Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. С. 286–312.
4. Самброс Ю.П. Дещо з моїх згадок про незабутнього Матвія й тодішні часи / Ю.П. Самброс // Архів Охтирського краєзнавчого музею Сумської області. – З. № 1–20 с.
5. Трипутіна Н.П. Дитячий будинок: від ідеї до її втілення (20-ті роки ХХ століття). – Історична пам'ять: збірник наукових праць, вип. 1 (25). – Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2011. – С. 52–63.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Альохіна І.В.

*викладач зарубіжної літератури,
Маріупольський механіко-металургійний коледж
ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет»*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ

Інформатизація будь-якої сфери суспільного виробництва – умова його подальшого соціально-економічного, наукового і культурного прогресу. Інформатизація сфери освіти повинна випереджати інформатизацію інших напрямків суспільного виробництва, бо тут закладаються основи оволодіння інформаційними технологіями, інформаційна культура всього суспільства.

Національною доктриною розвитку освіти серед пріоритетних напрямків розвитку зазначено особистісну орієнтацію освіти, розвиток системи безперервної освіти протягом усього життя, інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового просторів, впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Завдання викладача літератури полягає в тому, щоб навчити своїх вихованців належно розуміти художній твір, аргументовано його аналізувати і формувати своє ставлення до прочитаного. Тому й потрібно на заняттях з зарубіжної літератури розкрити глибини літератури як мистецтва слова, насамперед навчати студентів мислити, висловлювати власні думки і їх отстоювати. Навчати розуміти світ і жити в ньому за законами добра, справедливості, любові, толерантності.

Щоб заняття були ефективними, досягали поставленої мети, необхідно, щоб вони відбувалися за умови постійної активної взаємодії всіх студентів, тобто навчання має бути таким, де викладач виступає не як проголошувач істин, а в ролі організатора процесу навчання, його лідера.

Сучасне заняття вимагає переосмислення пріоритету методів, прийомів та видів навчальної діяльності, розширення їхньої методичної палітри. Адже, треба не просто вивчити, запам'ятати дати, літературні факти, описані події, а проникнути в їхню глибинну суть, збагнути позицію автора, його світоглядні засади. І щоб кожне заняття було цікавим для студентів, захоплювало їх, без інтерактивних видів та форм роботи не обійтись.

Наукою встановлено, що під час навчання можливості студентів розвиваються інтенсивніше, ніж за іншими корисними заняттями.

Завдання розвитку мислення потребує від викладача високого дидактичного мистецтва, вміння навчати так, щоб знання вихованців були дієвою системою, спрямованою на особистість.

Шукаючи більш активних способів викладання, я звернула увагу на інтерактивне навчання і дійшла висновку, що запровадження їх у навчальний процес робить його ефективним, бо ставить студентів перед необхідністю мислити, самостійно шукати шляхи вирішення навчальних завдань.

Основною формою організації навчальної діяльності практично в усіх країнах світу є класно-урочна система. Будучи прогресивною протягом чотирьох століть поспіль, сьогодні, в умовах науково-технічного процесу, вона перестала задовольняти потреби суспільства в освіті і потребує вдосконалення. Причиною цього стало як закономірне, так і неминуче зростання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог суспільства до освіти. Критика класно-урочної системи найчастіше пов'язана з пасивністю студентів на заняттях та відсутністю інтересів до навчання, зниженням якості знань, перевантаженням домашніми завданнями, з тим, що навчальні заняття шкідливо впливають на здоров'я дітей.

Все гостріше стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання «як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання?». Як, залишаючись в рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку молоді, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості?

У своїй діяльності А.С. Макаренко розробляв ідею «завтрашньої радості», а В.О. Сухомлинський розвивав цей прийом у створеній ним «Школі радості». Результати діяльності цих педагогів підводять нас до розуміння необхідності введення в навчальний процес сучасної школи такої педагогічної технології, яка була б націлена саме на те, як викликати в дітей почуття радості, забезпечити успіх у навчанні. Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційне заняття в інтерактивне.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час занять з зарубіжної літератури та при підготовці до них забезпечує різноманітність робіт на усіх етапах навчання: при поясненні нового матеріалу (демонстраційно-енциклопедичні програми, презентації Power Point), при закріпленні, повторенні (тренінги, проміжні тестування, спілкування через електронну пошту, у чаті, телеконференції); в самостійній роботі студентів (різноманітні навчальні програми, електронні підручники, посібники; самостійний пошук матеріалів, робота над проектами), під час проведення контролю знань, умінь і навичок (тестування, створення Web-сторінок, захист проектів, дистанційне спілкування через електронну пошту, Інтернет-семінари, Інтернет-олімпіади тощо).

Використання презентацій Power Point дозволяє представити навчальний матеріал як систему яскравих образів, що сприяє задіянню емоційної сфери студентів, відповідно – кращому засвоєнню матеріалу (як, наприклад, оглядові теми: «Загальна характеристика культури та літератури ХІХст.», «Історико-соціальна характеристика 1 пол. ХХ ст. Найвідоміші представники авангардистських і модерністських течій доби»). Використання презентації на узагальнюючому етапі або при підготовці до контрольної роботи дозволяє впорядкувати знання, актуалізувати їх за короткий проміжок часу. Наочна

виразність, систематизація матеріалу, який міститься в презентаціях, робить їх хорошим дидактичним та мотиваційним засобом. Але не слід забувати, що «наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи розумно поєднуються з словом учителя».

Пошукові засоби Інтернету найчастіше використовуються на етапі самостійної підготовки студентів до занять (при підготовці доповідей, підборі ілюстративного матеріалу). Але тут існує небезпека використання студентами при самостійному пошуку недостовірних джерел інформації. Із метою попередження цього вже на першому занятті вивчення теми або в процесі постановки завдань пропонуються сайти, рекомендовані для виконання завдання, визначаються критерії оцінювання та форма підсумкового матеріалу, програма реалізації завдання (Word, Power Point). Залежно від трудомісткості, пошукова робота може зайняти від 1 до 3 тижнів, відповідно студенти отримують випереджувальні завдання, іноді ще до початку вивчення теми. Як правило, із метою індивідуалізації та забезпечення права вибору пропонується декілька питань із вивчення творчості письменника або огляду певного періоду. Особливе захоплення викликають завдання, які дозволяють представити декілька видів мистецтва одночасно: «Мое уявлення про модернізм», «Галерея ілюстрацій» (за повістю О. де Бальзака «Гобсек»).

Засоби спілкування Інтернету дозволяють не тільки створити умови для додаткової комунікаційної діяльності студентів, але й максимально індивідуалізувати навчальний процес. Приватність листування через електронну пошту дає можливість розкрити здібності дитини, навіть якщо остання з якихось причин соромиться продемонструвати свою роботу перед одногрупниками. Зразком такої роботи є завдання написати рецензію на кінострічку «Гобсек» режисера Костянтина Еггерта. Діалог «студент-викладач», виведений за межі навчального закладу, переходить в іншу площину. Викладач становиться не «оцінщиком», а скоріш «спів-творцем». Цей вид роботи дає можливість систематизувати роботу з обдарованими дітьми, навіть якщо через брак часу або з інших причин неможливо регулярно виділяти певний час на такі заняття у коледжі (підготовка до олімпіад, конкурсів), та з студентами, які мають недостатню підготовку.

Електронні навчальні засоби, які застосовуються на заняттях з літератури, можна умовно розділити за методичним призначенням на інформаційно-довідкові, навчально-ігрові, тренажери, моделюючі, контролюючі тощо. У поєднанні всі вони дають принципово новий засіб навчання – навчальний електронний підручник.

Робота з комп'ютером не повинна сприйматися як розважальна «вставка» у процес вивчення літератури, а має розглядатися як органічна активізуюча складова частина пізнавального процесу.

Заняття з літератури – насамперед уроки слова. Наскільки яскравим, образним, точним та виразним буде це слово, залежить від викладача. Бо саме викладач дає змогу студенту розкрити свій творчий потенціал, розвиває в них критичне мислення, культуру полеміки й само презентації, виховує толерантне ставлення до іншої думки.

Список використаних джерел:

1. Ільїн О.Н. Народження уроку / О.Н. Ільїн. – М.: Вища школа, 1986. – 76 с.
2. Іванова Ю.В. Інформаційні комп'ютерні технології в викладанні літератури / Ю.В. Іванова // Актуальні питання літературознавства і методики викладання літератури: зб. наук. пр. – Саранск: Мордов. держ. пед. ін-т., 2007. – С. 40–42.

Бадікова Н.О.

аспірантка,

Інститут філології

Національного університету імені Тараса Шевченка

НЕОБХІДНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ БЕЗПЕРЕКЛАДНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У сучасному світі глобалізації, досі нечуваних можливостей мобільності та розвитку новітніх технологій навряд чи хтось сперечатиметься про важливість володіння іноземними мовами, однак показником справжнього опанування мови є передусім вміння досить вільно нею спілкуватися, або реалізувати усномовленневу комунікацію у діалогічній та монологічній формах відповідно до комунікативного наміру [1, с. 302, 340]. Українська методика викладання французької мови у вищій школі, на жаль, ще зазнає значного впливу радянської системи, що в основному базувалася на традиційному перекладному методі. Її численні відбитки знаходимо у підручниках із французької мови, які зрідка містять безперекладні прийоми подачі нового матеріалу. Метою статті є пояснити, чому ці останні є одним із найважливіших факторів формування комунікативної компетентності, а також зробити огляд безперекладних прийомів і показати, як можна їх інтегрувати в навчальний процес. Ми вважаємо, що однією з реформ у сучасній методиці викладання іноземних мов повинне стати зміщення акцентів на комунікативну усномовленневу діяльність, швидке формування компетентності в якій значною мірою відбувається завдяки різноманітним безперекладним прийомам навчання мови. Ми обрали навчання французької як другої іноземної мови, щоб підкреслити, що їхнє застосування можливе і корисне вже з перших занять вивчення французької, оскільки майбутні французькі філологи при вступі в університет уже володіють нею на рівні B1 згідно Європейських рекомендацій. Зазначимо, що як другу іноземну її вивчають майбутні філологи англійської чи однієї зі східних мов, які теж володіють англійською.

За визначенням Ляховицького М. В., прийоми – це «елементарні методичні вчинки (дії), що спрямовані на виконання конкретного завдання на певному етапі уроку» [1, с. 137]. Термін «безперекладні» передусім асоціюються із безперекладними способами семантизації лексичних одиниць – наочної та мовної. Згідно класичної наукової думки, перша відбувається шляхом демонстрації предметів, малюнків, жестів, рухів, а друга реалізується

за допомогою контексту; зіставленням однієї лексичної одиниці з іншими відомими лексичними одиницями іноземної мови за допомогою антонімів, зрідка синонімів; через дефініцію чи, нарешті, тлумачення значення лексичної одиниці іноземною мовою [1, с. 225]. Цей методичний аспект уже широко вивчений та описаний, тому ми зупинимося на тих пунктах, що не достатньо вивчені чи зовсім нерозглянуті. Проте ми хочемо зазначити, що безперекладні прийоми не обмежуються способами семантизації лексичних одиниць, а стосуються також речень, текстів, референтності та граматичних структур і використовуються на всіх методичних етапах навчання іноземної мови: презентації, тренування і практики, а також в контролі знань студентів.

Та спершу, ми б хотіли виділити ще два особливі безперекладні способи семантизації, які ми назвали *прийомами формальної та структурно-значеннєвої індукції*. Щоб краще пояснити ці явища, звернімося до теорії семантичного трикутника Ф. де Сосюра, де лексична одиниця складається із форми та значення і при актуалізації в мовленні співвідноситься з певним референтом. Пригадаймо, що мова – це передусім засіб спілкування, і слова використовуються для позначення, характеристики об'єктів дійсності, реальної, вигаданої чи віртуальної, а також дій, що із цими об'єктами відбуваються та опису як, де, коли і чому вони відбуваються у трьох часових поясах. Однак саму дійсність ми бачимо і сприймаємо в картинках та ідеях. Процес вивчення мови – це лише вивчення нових форм у співвідношенні до готового зв'язку значення-референт, або тієї картинки, що ми бачимо, переживаємо і хочемо передати. Коли ми стикаємося із невідомим словом іноземної мови, нам потрібно віднайти зв'язки цієї форми або зі значенням, або з референтом. При використанні наочності ми реставруємо зв'язок форми з референтом, нехай і умовним, а значення автоматично до нього прикріплене, крім випадків, коли референт і його функції (значення) нам не відомі, наприклад, новий невідомий для нас предмет. При перекладі, поданні антоніма, тлумаченні слова ми відновлюємо цей зв'язок через розкриття значення, яке автоматично співвідноситься із референтом. А формальна індукція означає виведення значення слова із його форми, що подібна до форм мов, якими вже володіє студент. Такі слова ще називають інтернаціоналізмами і їх вважають потенційним або пасивним словниковим запасом мовця. Однак для формування комунікативної компетенції їх потрібно перевести в активний запас, для цього необхідно його повторно вживати в комунікативних мовленнєвих вправах, однак його засвоєння вимагає менше зусиль, ніж слово із неподібною формою. Небезпека засвоєння «фальшивих друзів перекладачів» теж менша, ніж небезпека інтерференції при постійному використанні перекладу, бо таких слів дуже мало. Особливістю нашої цільової аудиторії є те, що перенесення знайомих форм відбувається не лише з української та російської мови, а й з англійської. Частина цих слів сама колись була запозичена англійською зі старо-французької мови (a triangle = un triangle) або ж прямо з латинської мови (a dictionary = un dictionnaire) [4], а частина є сучасними неологізмами, здебільшого в галузі інформаційних технологій (un blogue, un webdesign).

Тематично це слова із галузі спорту, музики, власні назви, науки та різні наукові терміни. Більше того, якщо в контекст із цими словами поставити

навіть незнайомі слова, то їх можна буде зрозуміти із нього (наприклад, коли ми говоримо про країни та їхні столиці, то можемо зрозуміти, що *les Pays-Bas* – це Нідерланди, коли подана їхня столиця – *Amsterdam*). На етапі сприйняття, розуміння цих слів позитивно впливає на мотивацію студента та економить час. Такі слова корисно давати й у фонетичних вправах. А в продуктивних видах мовленнєвої діяльності їх використання краще почати з діалогу, із бінарних діалогічних єдностей, це забезпечить їх перехід у довгострокову пам'ять.

Під структурно-значенневою індукцією ми розуміємо виведення значення слова по окремим частинам його форми, при цьому, звісно, корисно знати функцію цього слова. Закінчення II групи дієслів *-ir* надає їм значення «ставати» або «робити» якимось і в їхній основі лежить прикметник чи іменник, тому знаючи їх ми можемо вивести значення самого дієслова (*rougir* – почервоніти, *maigrir* – похудати, *finir* – закінчити). Знайти ключ до значень нових слів допоможе знання різноманітних французьких афіксів, а також елементів грецького та латинського походження (здебільшого у науковій сфері, часто у медицині, біології, хімії).

Як ми вже зазначили, безперекладним методом можна передати значення також речення чи цілого тексту. У першому випадку це буде картинка або перифраз-тлумачення, а в другому – серія картинок, від кількох до цілих коміксів, або ж схеми, таблиці, карти. Ці опори обов'язкові для використання у навчальному процесі, якщо ми хочемо навчити студентів говорити французькою. Якщо при навчанні діалогічного мовлення частіше достатньо лише комунікативного завдання, то для монологічного мовлення, особливо на перших етапах вивчення мови такі опори є необхідністю і сприяють швидкості та плавності висловлювання і допомагають долати психологічний бар'єр нерішучості у спілкуванні іноземною мовою. Крім того завдання такого типу є більш природними і сприяють явищу імерсії, або занурення у природне середовище мови, яка вивчається. Хоча багато вчених, здебільшого американських, співвідносять імерсію із комп'ютерно-опосередкованим середовищем, де користувач відчуває свою присутність, співучасть у подіях змодельованого світу [5, с. 239], [6, с. 2], однак рольові ігри мало чим поступаються їм. На нашу думку, запорукою успіху для занурення у штучно створене мовне середовище та формування франкомовної комунікативної компетентності є майже постійне спілкування викладача зі студентами французькою мовою і як мінімум половина комунікативних завдань на діалогічне та монологічне мовлення. Зауважимо, що ці завдання будуть ефективними тільки при поступовому і послідовному нарощуванні труднощів. Наше акцентування на безперекладних прийомах не означає, що ми проти використання рідної мови на заняттях, інколи вона є необхідністю, а завжди – надійним підстрахуванням. Викладач також повинен зорієнтувати студентів на самостійне використання можливостей імерсії через телебачення та Інтернет із вибіркою відповідних завдань для самостійної та аудиторної роботи. На нашу думку, як види завдань тут будуть доречні переказ сюжетів та проекти.

Референтність, що у французькій мові співвідноситься із вживанням артиклів і передачі категорії визначеності/невизначеності об'єкта дійсності, позначеного іменником, та граматики, як це довели численні підручники з

французької для іноземців, створені у Франції, теж можуть бути пояснені безперекладним способом, коли дуже вміло проілюстровані приклади вживання відповідних граматичних структур. Однак, на нашу думку, на перших порах вивчення французької мови, при їх поясненні часткове використання рідної мови тільки пришвидшить її вивчення.

На останок, і з власного досвіду в Україні, і зі спостереженням за викладанням наших французьких колег, доведено, що використовувати безперекладні прийоми можливо, бажано і корисно вже на перших заняттях французької мови. Пріоритетно це будуть такі види мовленнєвої діяльності як інструкції (для виконання навчальних завдань), опис та міні-діалоги.

Отже, використання безперекладних прийомів на заняттях з французької мови на всіх рівнях оволодіння нею є одним з основних факторів швидкого та ефективного формування франкомовної комунікативної компетенції.

Список використаних джерел:

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Grégoire M., Kostucki A. (2017) : Grammaire progressive du français avec 200 exercices (A 1.1 débutant complet), CLE International, Paris, 128 p.
3. Grégoire M., Thiévenaz O. (2002) : Grammaire progressive du français avec 500 exercices (niveau intermédiaire), CLE International, Paris, 256 p.
4. Online Etymology Dictionary. – Режим доступу: <https://www.etymonline.com/>
5. Randall S. Virtual and mixed reality – systems and applications: international conference, virtual and mixed reality 2011, held as part of HCI International 2011, Orlando, FL, USA, July 2011, Proceedings, Part II / S. Randall. – USA: Springer, 2011. – 436 p.
6. When Does Immersion in a Virtual Environment Help Students Construct Understanding? [Електронний ресурс] / W. Winn, M. Windschitl, R. Fruland, Y. Lee. – Режим доступу: <http://www.hitl.washington.edu/people/TFurness/courses/inde543/READINGS-03/WINN/winnpaper1.pdf>

Бордунова А.Ю., Дмитренко А.П.

студентки,

Науковий керівник: Січко І.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Компетентісний підхід – феномен західної освіти 70–80-их рр. минулого століття. Увага до компетентісного підходу пояснюється потребою українських учителів долучитися до процесів гармонізації європейської системи освіти. Враховуючи соціальну місію вчителя, центр суспільної уваги зосереджується на професіоналізмі та компетентності сучасного фахівця й

формує мету самовдосконалення. Від рівня природничої підготовки майбутнього вчителя залежить успішність здійснення соціально-природничої адаптації молодших школярів.

Тому, проблема компетентнісного підходу в процесі природничої підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освіти є досить актуальною.

Проблемі компетентнісного підходу в процесі природничої підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освіти приділяли увагу такі провідні дослідники професійної початкової освіти: О. Біда, Г. Тарасенко, Л. Хомич, С. Бабій, Л. Коваль, А. Крамаренко, Г. Кузьміна та інші.

В Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті систематизовано у працях О. Пометун. Вони охоплюють як загальні питання компетентнісного підходу в освіті стосовно формування ієрархії компетентностей (ключових, галузевих, предметних), так і детальну розробку цих питань для освітніх галузей [4].

Мета статті: з'ясувати сутність поняття «компетентнісний підхід», охарактеризувати компетентнісний підхід до природничої підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах модернізації освіти.

Щоб розібратися в сутності компетентнісного підходу в навчанні та вихованні, перш за все, пропонуємо розглянути поняття «компетентність» як педагогічну категорію. Зазначимо, що єдиного підходу до визначення та розуміння поняття «компетентність» у педагогічній науці ще й досі не існує.

Слово «компетентність» латинського походження й означає «оволодіння знаннями, які дозволяють міркувати над чимось». Уточнення даного поняття у «Педагогічному словнику» дає можливість його розглянути як «... повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи; поінформованість, обізнаність, авторитетність» [4].

Під поняттям «природознавча компетентність» слід розуміти особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа» [3].

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до природничої підготовки в умовах модернізації освіти не може здійснюватися без урахування нової навчальної програми «Природознавство».

Програма навчального предмета «Природознавство» розроблена на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, її зміст структурований за спіралью-концентричним принципом, який передбачає неперервне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем з метою глибшого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до вікових особливостей дітей.

У 2017 році з'явився проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти Нової української школи. Зараз за цим проектом працюють близько 100 українських пілотних шкіл. З 2018 року за новим Державним стандартом початкової освіти навчатимуться усі першокласники.

Якщо розглядати природничу освітню галузь, то варто зазначити, що її метою за новим Державним стандартом початкової загальної освіти нової української школи є формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки у довкіллі, формування наукового мислення.

Відповідно до нового Державного стандарту сформульовані загальні цілі природничої освітньої галузі. Учень/учениця:

- 1) набуває досвіду дослідження природи;
- 2) виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи;
- 3) усвідомлює цілісність природи і взаємозв'язок її об'єктів і явищ, відповідально діє у природі;
- 4) формує наукове, критичне, дивергентне мислення для розв'язування проблем природничого характеру [5].

Досить важливого значення набуває й те, як замотивувати молодих вчителів до роботи за новим Державним стандартом.

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентнісно-орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Учителям варто використовувати місцевий природознавчий та краєзнавчий матеріал, проводити регулярні екскурсії у природу, у краєзнавчий або природничий музей. Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи відіграватимуть спостереження за природою, уроки, проведені у формі подорожі [3].

Сучасний навчальний план педагогічних закладів, який відображає зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до природничої підготовки в умовах модернізації освіти передбачає вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство».

Основними завданнями курсу є: забезпечити належний рівень теоретичних знань студентів з методики викладання освітньої галузі «Природознавство»; розвивати практично-методичні вміння; оволодівати вміннями правильно підбирати методи, прийоми та засоби наочності при розробці планів-конспектів уроків природознавства [3].

Вивчаючи даний курс, підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування природничих понять у молодших школярів здійснюємо через три етапи: теоретичний, практично-лабораторний, самостійно-творчий.

На першому етапі студенти оволодівають теоретичними знаннями. З метою підвищення результативності навчання у процесі формування теоретичних знань варто проводити проблемні лекційно-дискусійні заняття, цим самим залучати студентів до розв'язання певних педагогічних ситуацій через спілкування з викладачем та одногрупниками. Ефективними формами та методами на теоретичному етапі підготовки можуть бути читання лекцій за опорними конспектами у вигляді текстів, таблиць, схем та ін. Це дає можливість майбутнім фахівцям здобути теоретичні знання з курсу «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство».

Практично-лабораторний етап характеризується формуванням готовності майбутніх учителів початкових класів до організації та проведення уроків природознавства. Тематика практичних занять дозволяє їм удосконалити, розширити, закріпити та навчитися творчо відтворювати здобуті теоретичні знання щодо формування природничих понять у молодших школярів. На лабораторних заняттях, майбутні вчителі здійснюють наукове обґрунтування навчальної програми з природознавства та підручників; розробляють календарне планування уроків природознавства; учаться підбирати ефективні методи та засоби наочності, враховуючи тему та мету уроків; розробляють розгорнуті конспекти уроків з природознавства, при цьому вміло виділяють природничі поняття, які будуть формуватися в молодших школярів; у процесі підбору методичного матеріалу до уроків звертають увагу на підібрану інформацію, яка допоможе сформулювати те чи інше природниче поняття; оволодівають знаннями щодо інноваційних підходів викладання природознавства в початковій школі.

Самостійно-творча робота проводиться з метою стимулювання й зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивної оцінки знань з методики природознавства; здійснюється самоконтроль та перевірка власних знань через виконання завдань у модульному середовищі.

Отже, компетентісно орієнтована підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на прояві її унікальності, неповторності, індивідуальному стилі мислення та поведінки. Зрозуміло, що продуктивність дій має глибокі коріння, що сягають у великий обсяг самостійно здійсненої професійної роботи, яка виступає фундаментом особистісного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Бабій С. Основні напрями модернізації освіти: тенденції та перспективи / С. Бабій // Вища освіта України. – 2014. – № 1. – С. 28–34.
2. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан та перспективи розвитку / Л. Коваль // Початкова школа. – 2017. – № 1. – С. 39–42.
3. Кузьміна Г. Формування компетенцій на уроках природознавчого циклу / Г. Кузьміна // Початкова школа. – 2009. – № 14. – С. 3–5.
4. Луговий В. І. Європейська концепція компетентісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2009 – № 2 – С. 13–25.
5. Проект нового Державного стандарту початкової загальної освіти. [<http://osvita.ua/school/reform/56580/>] – 2017.

Вернер О.Ю.

*вчитель початкових класів першої кваліфікаційної категорії,
Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 52*

Макарова О.В.

*вчитель початкових класів другої кваліфікаційної категорії,
Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 140*

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Моральне виховання особистості завжди було актуальною проблемою суспільного розвитку. Формування моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку в процесі навчальної діяльності пов'язане з тим, що дитина переходить від повсякденного засвоєння оточуючого середовища до його навчального та цілеспрямованого вивчення, включається в активну колективну діяльність, регулює взаємовідносини між однолітками та собою, собою та вчителем.

Процес навчання в школі це перш за все формування моральності особистості, що відбувається на всіх уроках. Виховний вплив має не тільки зміст, методи та організація навчання, але й учитель, його особистість, знання, переконання, атмосфера на уроці, стиль відносин учителя й учнів, учнів між собою. Відбувається процес самовиховання, учень перетворюється з об'єкта в суб'єкт виховання.

Вплив різних видів усної народної творчості на життя людини велике. Воно може виявлятися як на свідомому, так і на підсвідомому рівні. Про вплив казок і міфів на людину говорили такі великі психологи та філософи, як З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг, Е. Берн.

Виховання моральних якостей особистості засобами казкотерапії знижує напруженість в дитячому колективі, підвищує працездатність, концентрацію уваги, вміння зосереджуватися, вдосконалює вміння пошуку рішень в певній ситуації. Практика доводить, що ефективність роботи вчителя з дітьми молодшого шкільного віку відносно виховання в них моральних якостей стає кращою, якщо використовувати казкотерапію.

Казка для дитини – це не просто фантазія, це особлива реальність, реальність світу почуттів. В. Сухомлинський стверджував, що саме завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. І не тільки пізнає, а ще й відгукується на події та явища оточуючого світу, висловлює своє відношення до добра і зла, прекрасного та потворного. Казка – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. У душі дитини під впливом казкових образів зароджуються естетичні, моральні й інтелектуальні почуття. «Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю й почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення й дитячої мови як певного ступеня людського мислення й мовлення» [18; 54].

Казкотерапія – це спосіб об'єктивізації проблемних ситуацій, іншими словами, створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрію дійсністю,

огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем, а головне – надає малюку почуття впевненості і захищеності.

Вивчення проблеми використання казкотерапії для формування морального світогляду є актуальним питанням сьогодення. Казки цілком пов'язані з роботою фантазії, саме як органу емоційної сфери: казковий світ об'єктивує для дитини ті чи інші почуття, і в цьому таємниця живучості в нашій душі казкових образів і таємниці їх впливу на дитячу душу. Завдання казки – дати образи, в яких виражаються, якими підживлюються почуття.

В даний час існує два основних види казок: народні і авторські. І народні, і авторські казки у свою чергу можуть бути розділені на казки про тварин, побутові, страшні й чарівні казки. Крім цього авторські казки можуть мати дидактичний, психокорекційний, психотерапевтичний і медитативний характер.

Лаконічні за формою, захоплюючи за змістом, казки без зайвих нотацій сприяють вихованню моральних рис дітей, розвитку їхніх естетичних почуттів та загальної культури. Специфічною особливістю цього жанру народної творчості В. Сухомлинський вважав те, що казка допомагає дитині зробити «перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного», сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких «не можливі шляхетність душі, чутливість до людського нещастя, горя, страждання» [3; 283]. Разом із тим, зауважимо, що хоча казка є могутнім засобом виховання дитини, вона розраховувалася, передусім, на дорослих, здатних через художнє слово – «із вуст у вуста» – передати її зміст дітям, дбаючи про цілеспрямоване її сприймання. Тут усе є важливим: і форма, і зміст, і художнє подання тексту з урахуванням вікових особливостей, але найголовніше – вміння зберегти у трактуванні живучість народної мудрості.

В ході свого розвитку казка значно трансформувалась, змінилися її функції – якщо первісно вона виконувалася з магічно-заклинальною метою, то з часом казка набуває пізнавального, естетичного, повчально-дидактичного, розважального характеру, морально-виховного впливу.

Казкотерапія використовується для впливу на емоційний стан дитини, мотивації її вчинків в умовах соціалізації особистості молодшого школяра. У казках відображаються усі аспекти людського життя: проектується моделі стосунків, визначаються цінності та ідеали, що сприяє формуванню духовно здорової, компетентної особистості. Цей метод розглядається як засіб морального розвитку особистості через слухання текстів, складання та обговорення казок, інсценування. У дитини в цей момент розвивається творчість, уява, фантазія. Вона засвоює норми та правила поведінки в тій чи іншій ситуації, пробує самотійно шукати способи розв'язання різних проблем, прагне здійснити вибір, залишає за собою право обґрунтувати вибрану модель поведінки. Багаторазово перечитуючи казки разом із вчителем чи самотійно, діти знайомляться з різними моральними поняттями, наприклад, такими як взаємодопомога, доброта, щедрість, щирість, совість, справедливість тощо. Саме тому казкотерапія є одним з найефективніших психологічних методів у роботі з дітьми. Формування моральних якостей

особистості засобами казкотерапії розширює життєвий досвід дитини, створює для неї духовно-емоційне середовище.

Отже, казкотерапія являє собою важливий засіб розвитку моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку, використання художніх текстів казок під час уроків та в позаурочний час підвищує рівень позитивних вчинків учнів у стосунках один із одним.

Таким чином результат використання казкотерапії як засобу для формування моральних якостей учнів молодшого шкільного віку є формування моральної цілісності особистості, у єдності з її свідомістю, моральних почуттів, совісті, навичок, суспільної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Майбородюк, Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-сислової свідомості учнів початкової школи: зб. наук. пр. / Н. Д. Майбородюк. – Педагогіка вищ. та серед. шк. – 2010. – Вип. 28. – С. 136–141.
2. Музичук О. О. Казка як засіб розвитку особистісних цінностей молодших школярів / О. О. Музичук. – Проблеми сучасної психології. – 2012. – № 17. – С. 317–327.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
4. Шабанова Л. Формування життєтворчих компетентностей молодших школярів засобами казкотерапії / Л. Шабанова. – Шкільна бібліотека плюс. – 2011. – № 1. – С. 7–9.

Гаврилюк В.В.

викладач,

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького*

КОНТРОЛЬ ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ОФІЦЕРАМИ- ПРИКОРДОННИКАМИ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БОЙОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВИХ ДІЙ ПІДРОЗДІЛІВ

Організацію та здійснення заходів бойового забезпечення відповідно до вимог керівних документів спрямовано на створення сприятливих умов для успішного ведення бою, ефективного застосування підрозділів, збереження їх боєздатності, недопущення раптового нападу противника, зниження ефективності його вогню (ударів) по підрозділах та інших. Своєчасне та якісне виконання цих заходів є неможливим без опанування майбутніми офіцерами-прикордонниками відповідними професійними компетенціями, що у свою чергу визначає необхідність своєчасного та всебічного контролю рівня їх засвоєння [1, с. 42–49].

Базисом навчання курсантів Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ) основ бойового забезпечення оперативно-службових дій підрозділів є дисципліна «Основи бойового забезпечення» (викладається на

кафедрі загальновійськових дисциплін факультету охорони та захисту державного кордону) [2, с. 75].

Робочою програмою навчальної дисципліни «Основи бойового забезпечення» (далі – Робоча програма) для курсантів факультетів охорони та захисту державного кордону, правоохоронної діяльності, іноземних мов та гуманітарних дисциплін та інженерно-технічного факультету передбачено поточний та підсумковий контроль успішності навчання.

Поточний контроль здійснюється під час усіх видів занять модулів у формі усного опитування, письмових відповідей на контрольні питання, вирішення коротких завдань (летючок). Навчальна дисципліна складається з трьох модулів. Метою вивчення **першого** модуля є набуття курсантами компетенцій щодо організації основних заходів за видами бойового забезпечення (розвідка; охорона; радіоелектронна боротьба; тактичне маскуванню; інженерне забезпечення; радіаційний, хімічний, біологічний захист); зведення фортифікаційних споруд та їх маскуванню; використання засобів індивідуального та колективного захисту; улаштування інженерних загороджень та застосування засобів пошуку (виявлення) вибухонебезпечних предметів; захисту від уражаючих факторів, що виникають внаслідок застосування зброї масового ураження; використання приладів радіаційної, хімічної розвідки та дозиметричного контролю, які є на озброєнні органів та підрозділів Державної прикордонної служби України.

Робочою програмою визначено обов'язковими для оцінювання компетенцій заняття за чотирибальною шкалою, а модульний контроль здійснюється під час модульної контрольної роботи № 1 на останньому занятті з модуля, де передбачено перевірку якості засвоєння навчального матеріалу. Форма її проведення – тестування.

Метою вивчення **другого** модуля є набуття курсантами компетенцій щодо дій на замінованій місцевості, характеристик протипіхотних вибухових пристроїв фугасної та осколкової дії, протитанкових мін, організації заходів розвідки, а також заходів радіаційного, хімічного, біологічного захисту як видів бойового забезпечення, використання засобів пошуку (виявлення) вибухонебезпечних предметів, установки та знешкодження (знищення) протипіхотних вибухових пристроїв, пошуку вибухонебезпечних предметів. Модульний контроль організується під час модульної контрольної роботи № 2 на останньому занятті з модуля, де передбачено перевірку якості засвоєння навчального матеріалу в рамках модуля аналогічно до попереднього.

Метою вивчення **третього** модуля є набуття курсантами компетенцій щодо організації та здійснення заходів інженерного забезпечення, бойової, похідної, сторожової та безпосередньої охорони, оцінювання радіаційної та хімічної обстановки, радіоелектронної боротьби та тактичного маскуванню. Модульний контроль здійснюється під час модульної контрольної роботи № 3 аналогічно до попередніх.

Вивчення дисципліни закінчується складанням підсумкового контролю у формі диференційованого заліку. Диференційований залік організовується на Польовому центрі забезпечення навчального процесу НАДПСУ в спеціалізованому класі (теоретична частина) та на майданчиках містечок

«Інженерного забезпечення» та «Радіаційного, хімічного, біологічного захисту» (практична частина). Для проведення заліку розроблено білети, до кожного з яких включено чотири питання: два теоретичних і два практичних.

Крім того, контроль на рівні ректорату здійснюється з метою перевірки якості навчального процесу на кафедрах, визначення реального рівня залишкових знань і умінь курсантів через певний термін після завершення вивчення навчальної дисципліни або її частини. Такий контроль проводиться у формі ректорської контрольної роботи відповідно до «Положення про моніторинг навчальних досягнень слухачів (курсантів, студентів) НАДПСУ».

Оцінювання рівня військово-спеціальної компетентності курсантів здійснюється відповідно до «Положення про систему поточного і підсумкового оцінювання знань слухачів і курсантів НАДПСУ».

Список використаних джерел:

1. Гаврилюк В. В. Критерії, показники та рівні оволодіння майбутніми офіцерами-прикордонниками основними компетенціями бойового забезпечення оперативно-службових (бойових) дій / В. В. Гаврилюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки / [гол. ред. О. В. Діденко]. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2016. – № 5 (7). – С. 42–49.

2. Гаврилюк В. В. Обґрунтування методика навчання майбутніх офіцерів-прикордонників основ бойового забезпечення оперативно-службових дій підрозділів / В. В. Гаврилюк // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки / [гол. ред. О. В. Діденко]. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2017. – № 1 (8). – С. 73–80.

Гапка О.А.

студентка,

*Львівський навчально-науковий інститут
Ужгородського національного університету*

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Проблема розвитку застосування інформаційних технологій навчальними закладами України як ніколи є актуальною в наш час. Адже щодня ми спостерігаємо нові винаходи, програми та інші засоби, створення яких спрямоване на покращення життя людей.

Не всі університети, інститути, коледжі чи школи володіють достатньою кількістю інформаційних систем, таких як комп'ютери, програмне забезпечення, обчислювальна техніка, виробничі процеси, програмно-технічні засоби чи належна методика подання інформації завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям. З цього випливає, що не всі учні чи студенти мають змогу отримувати належні знання, не встигаючи йти в ногу з науковою еволюцією [4].

Проте, вищі навчальні заклади (ВНЗ) намагаються забезпечити своїх учнів усім необхідним.

Нещодавно я отримала досвід роботи зі студентами у Львівському навчально-науковому інституті Ужгородського національного університету з дисципліни «методика викладання у вищій школі». Під час проходження педагогічної практики мною перевірялась теоретична і практична підготовка студентів, які навчаються за спеціальністю «педагогіка вищої школи». Я зрозуміла, що ця практика збагатила мої знання новим досвідом у роботі зі студентами. Також зіткнулась з проблематикою методики викладання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і необхідністю в особливому підході до учнів цієї дисципліни, адже кожен студент потребує якісної подачі інформації, аби якомога краще засвоїти її і мати змогу опрацювати отриманий матеріал самостійно та вивчати його більш конкретно. Для цього також необхідні особисті навички студента, як наприклад, вміння працювати з комп'ютером та електронними ресурсами і носіями інформації.

Освіта повинна орієнтуватись на певні технології, що розвиваються та дають змогу формувати вміння в учнів вчитись, оперувати і керувати інформаційними даними, з достатньою швидкістю опрацювати отриману інформацію та приймати рішення, вміти пристосовуватись до потреб сучасного ринку праці, тобто формувати ключові життєві пріоритети. Перехід до інформаційного суспільства у світовому процесі, а також економічні, соціальні та політичні зміни, що відбуваються в Україні, є причиною до виникнення необхідності у прискоренні реформування системи освіти.

Потреба пошуку нових методів навчання та організаційних форм спричинена тим, що виникла нагальна необхідність у створенні методики, яка б могла відповідати акомодатії навчального закладу до нової комп'ютерної ери та інноваційних технологій.

Педагогічну новизну сприймають наче виняткову форму педагогічного мислення та діяльності, що спрямовані на залучення нововведень до освітнього процесу, або як засіб створення, поширення і впровадження дотепер незвіданого в освіті.

Вищий навчальний заклад чи школа повинні стати одними з основних найважливіших факторів у формуванні нових життєвих установок особистості. Ці задачі під силу виконати лише тим педагогам, які можуть не тільки заповнювати пам'ять і голови учнів та студентів, але й вміти формувати їхню компетентність.

За умов традиційної форми та методики навчання, молоді люди, отримуючи інформацію, не мають змоги здобувати її самостійно та опрацювати отриманий матеріал, чи вміти застосовувати практично те, що почерпнули раніше.

Сучасному суспільству потрібна компетентна особистість, яка зможе приймати активну участь у розвитку науки, економіки, мистецтва та культури. Тому на перший план в освіті сьогодні висувається задача створення сприятливих умов для розвитку і виявлення розумових здібностей учнів та

студентів, задоволення їхніх потреб чи інтересів, розвитку наукової активності та творчої самостійності.

Освітній процес має спрямовуватись на перспективу в розвитку суспільства. Створення хорошого, якісного інформаційного середовища є основним та ключовим завданням для переходу до інформаційного суспільства. Це означає, що в освіті сьогодення необхідно використовувати найновітніші інформаційні технології. Масове впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в сферу освіти створює проблему, що пов'язана із забезпеченням комп'ютерними технологіями закладів освіти. Ця проблема стає однією з пріоритетних [3, с. 18].

Усі навчальні дисципліни можуть значно впливати на людину, яка саме формує себе як особистість. Також вони мають вплив на методи вирішення завдань, що мають зв'язок з навчанням і навколишнє середовище в цілому. Нові інформаційні технології розчиняють перед учнями та студентами доступ до незвіданих інформаційних джерел, а також збільшують їх кількість, суттєво підвищують якість самостійної роботи, дозволяють правильно реалізовувати нові форми і методи навчання.

На сьогодні комп'ютеризація навчального процесу постає одним з найперспективніших напрямів, що ведуть до підвищення якості освіти. Цій проблемі присвячується вагома частка уваги з боку центральних органів управління освітою та навчальними закладами. Тим не менше, масштабна масова комп'ютеризація навчального процесу у вищому навчальному закладі – суттєва проблема. Вона потребує тривалої і цілеспрямованої праці та постійної уваги.

Таким чином, аналіз методики застосування інформаційних технологій закладами освіти дозволяє зробити висновок, що на сьогодні спостерігається недостатня вивченість окресленої проблеми, зокрема створення належних умов для підготовки майбутніх спеціалістів у різноманітних галузях науки.

Список використаних джерел:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні. Історія. Теорія : підручник / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
3. Волкова Н. В. Формування інформаційної культури студентів індустріально-педагогічних факультетів у процесі фахової підготовки. «Теорія і методика професійної освіти» / Наталія Валентинівна Волкова ; Респ. ВНЗ «Кримський гуманітарний університет». – Ялта, 2009. – 20 с.
4. Кадемія М. Ю. Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання у вищих навчальних закладах / М. Ю. Кадемія // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 21. – С. 46–52.

Зубкова Л.М.

вчитель англійської мови,

НВК № 1 «Семиквіточка», ДП НВКГ «Зоря»-«Машпроект»

ІГРОВІ ФОРМИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Інтенсифікація навчального процесу ставить задачу пошуку методів, прийомів та засобів підтримки в молодших школярів інтересу до іншомовного матеріалу і активізації їхньої діяльності на перший план. Ефективним способом рішення цієї задачі є використання ігор. Навчання англійської мови за допомогою гри допомагає розвивати та виховувати дитину, реалізуючи вже сформовані якості для засвоєння мінімального обсягу англійської мови та вмій. На думку І. Носаченко, «процес навчання англійської мови можна розглянути як засіб розвитку дитини в соціумі, що допомагає розкрити її особистісний потенціал. Виховання дітей молодшого шкільного віку засобами англійської мови забезпечує повноцінний розвиток дитини, формування особистості, реалізацію виховних, розвиваючих, освітніх та практичних цілей» [1, с. 110].

Учитель англійської мови в початкових класах у своїй діяльності має враховувати такі вимоги до дидактичних ігор:

1. Гра повинна стимулювати мотивацію навчання, викликати в школяра інтерес і бажання добре виконати завдання, її слід проводити на основі ситуації, адекватної реальної ситуації спілкування.

2. Гру потрібно добре підготувати з точки зору як змісту, так і форми, чітко організувати. Важливо, щоб учні були переконані в необхідності добре виконати те або інше завдання. Тільки за цієї умови їхня мова буде природною й переконливою.

3. Правила гри повинні бути прийняті всією групою.

4. Вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає в школярів відчуття задоволення, радості. Чим вільніше відчуває себе учень у ході гри, тим ініціативніше він буде в спілкуванні. Із часом у нього з'явиться відчуття впевненості у своїх силах.

5. Гра організовується таким чином, щоб учні могли в активному мовному спілкуванні з максимальною ефективністю використовувати мовний матеріал, який відпрацьовується.

6. Учитель неодмінно вірить у гру, у її ефективність. Тільки за цієї умови він зможе досягти добрих результатів.

7. Велику значущість додає вміння вчителя встановити контакт із дітьми. Створення сприятливої, доброзичливої атмосфери на занятті – дуже важливий чинник, значення якого важко переоцінити.

На початковому етапі опанування іноземною мовою діти засвоюють її переважно наочним шляхом, коли водночас і чують нове слово, і спостерігають відповідний предмет, явище чи дію. Тому методика навчання молодших школярів лексики нерідної мови ґрунтується здебільшого на предметній чи картинній наочності. Завдяки цьому автоматично зникає

потреба в перекладі іноземної лексики, що прискорює процес навчання, привчає дитину «мислити» відразу іноземною мовою, сприяє вільному та легкому засвоєнню нових слів. Крім того, це дає можливість багаторазово повторювати нову лексику, вводити її у власне мовлення (використовувати у відповідях на запитання, під час вивчення віршів, переказів, бесід або ігор) [2, с. 65]. Саме гра полегшує процес запам'ятовування нової лексики, робить його цікавим.

Щоб урок був цікавим і ефективним, на його різних етапах можна використати кросворди за темами уроку чи розділу. Складаючи кросворд, учитель має дотримуватися вимог проведення дидактичних ігор. Під час цілеспрямованої підготовчої роботи учні розв'язують запропоновані кросворди з вивченої теми. Отже, кросворд, з одного боку, вносить в урок елемент гри, а з іншого – сприяє більш глибокому засвоєнню вивченого [3, с. 45]. Методика гри «Мозкова атака» запозичена з телевікторини «Що? Де? Коли?». Одержавши запитання чи завдання, учасники гри протягом однієї хвилини висловлюють різноманітні гіпотези, дискутують, надаючи перевагу тій чи іншій ідеї, а коли час вичерпується, пропонують власну відповідь як єдине рішення. Однією з переваг ігор є те, що всі учні працюють одночасно. Участь в іграх розвиває здатність співпрацювати, змагатися, не проявляючи агресії; вміти програвати, брати на себе відповідальність. Особливого значення набувають ігри, відомі дітям з їх життєвого досвіду в рідній мові. У цілому, учні люблять ігри, що мають елемент удачі, тому що вона додає захопливості грі. Ігри, що залежать від умінь учнів, стають нудними, тому що виграють одні й ті ж діти, і захопленість більшості гравців зникає. Більшість ігор має характер змагань. Використання командних та групових ігор допомагає зменшити тиск змагання на одну людину. Пам'ятаючи про ці принципи – успіх і уміння, змагання і співпрацю, несподіванка, що є основою всіх ігор – учитель може вправу з підручника перетворити на гру. Використання різних ігор допомагає захопити дітей іноземною мовою, створює умови для досягнення успіху у вивченні мови. І учні, які грають, обов'язково захочуть поліпшити свої знання з іноземної мови [4, с. 56].

Отже, ігри на уроках іноземної мови сприяють передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань з іноземної мови, правильній оцінці вчинків, розвитку іншомовних навичок спілкування, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, виховання колективізму, активності, дисциплінованості, спостережливості, уважності тощо. Крім того ігри мають величезну методичну цінність, цікаві як учителю, так і учню. Ігри сприяють ефективному засвоєнню іншомовного матеріалу, поліпшенню загального настрою в класі, а також подоланню психологічних бар'єрів, як у самому класі, так і між класом і педагогом. Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію до вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння.

Список використаних джерел:

1. Носаченко І. Системний підхід до використання рольових ігор у навчанні / І. Носаченко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – № 2. – С. 107–111.
2. Шкваріна Т. М. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя / Тетяна Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2009. – 160 с.
3. Каретникова А. А. Веселый английский в начальной и средней школе. Праздники, игры и занимательные задания / А. А. Каретникова. – Ярославль : Академия развития, 2011. – 288 с.
4. Пучкова Ю. Я. Игры на уроках английского языка : метод. пособие / Ю. Я. Пучкова. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2005–78 с.

Кравець П.О.

магістрант,

Інститут мистецтв

Рівненського державного гуманітарного університету

ФОРТЕПІАННІ ТВОРИ НА ОСНОВІ ФОЛЬКЛОРНИХ ДЖЕРЕЛ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ЮНИХ ПІАНІСТІВ

У фортепіанній підготовці учнів дитячих музичних шкіл (ДМШ) важлива роль відводиться відбору навчально-виконавського репертуару, який би сприяв розвитку художньо-образного мислення юних піаністів. Власне, враховуючи природу музичного мистецтва, вчені виокремлюють специфічну властивість когнітивного оперування індивіда у творчій діяльності [2]. Втілення звуковими засобами композиторської задуми вимагає від виконавця емоційно-почуттєвої сприйнятливості, розвиненої уяви і фантазії, життєвого й естетичного досвіду. Тому робота учнів над музичним матеріалом повинна спрямовуватись на формування здатності до творчої інтерпретації художньо-образного змісту твору.

Сучасна наукова і методична література висвітлює різні аспекти процесу навчання гри на інструменті у класі фортепіано ДМШ. Зокрема, дослідниками розглядаються питання інноваційних підходів до вибору педагогами музичних творів для навчальної та концертно-виконавської практики учнів (І. Ростовська), врахування вікових особливостей виконавців у вивченні нотного тексту (В. Драганчук, Е. Черняк), дидактичної спрямованості композиторської творчості для дітей (А. Буклін, К. Івахова), національного репертуару для фортепіано (Н. Зимогляд, І. Новосядла, У. Молчко, З. Юзюк). На часі є вивчення дитячого фортепіанного репертуару в художньо-естетичному вимірі.

Мета статті – з'ясувати навчально-виховний потенціал української фортепіанної музики для учнів ДМШ, створеної на основі опрацювання фольклорних джерел.

Аналізу художньо-виховного впливу музично-педагогічного репертуару на дітей присвячені роботи В. Клима, Б. Милича, М. Степаненка, О. Олійник, Б. Фільц. Науковці одноставно засвідчують, що нотна література для дітей

повинна забезпечувати цілеспрямоване і поетапне загальнохудожнє і спеціалізоване навчання. З. Юзюк відмічає, що цікавим напрямом творчості українських композиторів, адресованої для піаністів-початківців, є опрацювання національного народного мелосу, яке «надзвичайно сприяє активізації роботи над художнім образом твору, оскільки зміст і текст використаної пісні нерідко відомий юному виконавцю з перших днів життя» [Юзюк, с. 110]. Таким чином, композиторське перетворення фольклорних джерел у фортепіанних п'єсах забезпечує не тільки національну спрямованість спеціальної початкової музичної освіти, але й забезпечує всебічний художньо-творчий розвиток учнів ДМШ.

Опора на національний фольклор у вітчизняному фортепіанному педагогічному репертуарі, започаткована М. В. Лисенком, надзвичайно плідно розвинулася у творчості українських композиторів ХХ – початку ХХІ століття. Низку фортепіанних збірок створили В. Барвінський («Наше сонечко грає на фортепіані»), І. Беркович («12 п'єс для фортепіано на теми народних мелодій»), Ж. Колодуб («Весняні враження»), Н. Нижанківський («Фортепіанні твори для молоді»), Р. Никифорів («Наші веснянки»), М. Скорик («З дитячого альбому»), Б. Фільц (Три п'єси для фортепіано на теми українських народних пісень»). Цей перелік можна було б доповнити окремими творами вітчизняних авторів, які майстерно використовували національні пісенно-танцювальні джерела у своїх композиціях, адресованих для навчання юних піаністів. Як зауважив В. Барвінський, намір зв'язати українську дитину на початковому етапі освоєння гри на інструменті з українською мелодикою передбачає розвиток художнього смаку і образного мислення підростаючого покоління [1, с. 4]. Безумовно, національна характерність фортепіанної музики для дітей здатна формувати і виховувати морально-етичні цінності дітей та юнацтва [3].

Варто відзначити, що при написанні музичних творів на основі фольклорного матеріалу композитори врахували жанрову різноманітність навчальної нотної літератури (поліфонія, крупна форма, п'єси) та рівень виконавської підготовки учнів ДМШ (від початкових до старших класів). Разом з тим, авторське опрацювання української народно-музичної традиції у фортепіанній музиці виявляє різні підходи творчої роботи: 1) обробка народної мелодії з використанням елементів сучасного звукопису (В. Барвінський); 2) оригінальне перетворення характерних ладо-гармонічних, метро-ритмічних і формотворчих ознак національного фольклору у поєднанні і авангардними прийомами композиторського письма (М. Скорик); 3) фортепіанний переклад хорової обробки народної пісні (І. Беркович). Винахідливість у адаптації народного музикування до потреб академічної музичної освіти засвідчує дидактичну привабливість такого педагогічного репертуару.

Фортепіанні твори на фольклорній основі передусім привертають увагу піаністів-педагогів в аспекті розвитку художньо-образного мислення учнів ДМШ. Яскрава образність і інтонаційна характерність народної музики сприяє активізації творчої уяви й асоціативності, збагачує музичну ерудицію і спостережливість юних виконавців. Надзвичайно корисно у роботі учня над твором з фольклорною основою використовувати методику проблемного

навчання, вирішуючи низку варіативних творчо-пошукових завдань. Традиційний алгоритм поетапної роботи на музичний твором у фортепіанному класі доцільно спрямувати на активізацію художньо-образного мислення учня.

Отже, на першому етапі – ознайомлення з музичним твором – педагогу необхідно якнайповніше розкрити учневі зміст і характер звукового образу, викликати емоційну зацікавленість логікою розвитку музичної думки. П'єси, побудовані на фольклорних зразках, допомагають дітям глибше проникнути у смисловий аспект музики і виявити засоби виразності. Вербальний ряд народної пісні створює додаткові умови для з'ясування ідейно-емоційного змісту фортепіанної п'єси. Метод порівняння тематичного матеріалу фольклорного першоджерела і композиторського інваріанту дозволяє виявити жанрово-стильові особливості авторського почерку. Аналізуючи і порівнюючи оригінальну народну мелодію і її авторське перетворення учень розширює знання про засоби музичної виразності та збагачує свій музичний кругозір.

Наступний етап роботи над музичним твором – детальне вивчення авторського тексту та освоєння художньо-технічних прийомів гри – важливий у розвитку виконавського апарату юного піаніста. Г. Нейгауз підкреслював, що досягнення технічного рівня гри на фортепіано повинно починатися із осмислення художнього образу [4]. Доцільно спрямовувати увагу учня на виявлення художньо-виразової ролі всіх елементів музичної тканини (фактури, мелодії, ритміки, гармонії, динаміки, тембру) у єдності теоретико-аналітичної і виконавсько-практичної діяльності.

Фортепіанні обробки народного мелосу сприяють розвитку художньої рефлексії, а застосування методу перетворення і варіантного повторення стимулює мислинєву активність учнів. Юні піаністи з інтересом виконують на уроці варіативні проблемно-пошукові завдання, орієнтовані на творчу взаємодію із нотним текстом. Зокрема, у процесі виконання музичного твору їм пропонується видозмінювати засоби виразності (темп, фактура, динаміка, тембр) на зразок того, як композитор аранжував фольклорний матеріал. Виконання завдання розвиває у дітей спостережливість, вдосконалює виконавську підготовку і допомагає досягнути істинні закономірності розвитку музичного образу.

Завершальний етап роботи над музичним твором – індивідуальне відтворення композиторського задуму – важливий у розвитку художньо-інтерпретаційних умінь юних піаністів. Виконання твору в цілому та сценічний виступ створюють оптимальні умови для творчої самореалізації учня. Поряд із психологічною підтримкою дитини на цьому етапі здійснюється педагогічний вплив на розвиток художньо-образного мислення школяра за допомогою використання асоціативно-аналітичних і сюжетно-рольових методів. Фортепіанні твори з фольклорною основою мають широкі можливості для вербальної та візуальної інтерпретації емоційно-почуттєвого змісту, сюжетної характеристики інтонаційного розгортання музичного образу. Пошукові завдання (знайти зв'язок між народно-музичним образом і образотворчим мистецтвом; підібрати сценарій музичного кліпу) відкривають можливості для активного розвитку в учнів асоціативної сфери, творчої уяви і фантазії.

Таким чином, можна зробити висновок, що залучення у класі фортепіано ДМШ нотної літератури, створеної на основі фольклорних джерел, ефективно впливає на формування національної самосвідомості школярів і сприяє розвитку художньо-образного мислення юних піаністів. Знаменно, що останніми роками в Україні проводяться фестивалі і конкурси для юних піаністів, де обов'язковим номером виконавської програми учасників є твори з яскравою фольклорною образністю. Це спонукає до подальшого вивчення багатоаспектної проблеми використання педагогічного репертуару в позашкільних закладах освіти.

Список використаних джерел:

1. Барвінський В. О. Фортепіанні п'єси для дітей. – Тернопіль: Лілея, 1996. – 24 с.
2. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. – М.: «Классика XXI», 2008–352 с.
3. Молчко У. Б. Фортепіанний альбом «Наші веснянки» Романа Никифоровіва – як зразок сучасного національно спрямованого репертуару // Молодь і ринок. – 2012. – № 8. – С. 123–126.
4. Нейгауз Г. С. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – М.: Музыка, 1988. – 240 с.
5. Юзюк З. І. Фортепіанна музика для дітей к творчості В. Барвінського, Н. Нижанківського та М. Скорика (до ювілеїв композиторів) // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту. Серія: Мистецтвознавство. – 2013. – № 2. – С. 107–115.

Матюха Ю.М.

студентка,

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

СУТНІСТЬ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Сучасні науково-педагогічні джерела, що є орієнтованими на оптимізацію навчального-розвивального процесу уроків літературного читання акцентують свою увагу на високому потенціалі медіатехнологій. До цієї проблеми звернулися такі вчені Н. Савченко, О. Шликова, В. Биков, Р. Гуревич, Ю. Жук та ін. Упровадження медіатехнологій до освітнього процесу підіймає навчання на якісно новий рівень за рахунок використання засобів медіатехнологій на уроці. Тому перед нами постає необхідність у подальшому вивченні теоретичних питань щодо використання медіатехнологій під час навчального процесу, в особливості на уроках літературного читання.

Мультимедіа – це комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної, або – анімації та відео [3]. У свою чергу медіатехнології є частиною освітнього процесу, засобом його ефективно організації.

На сьогоднішній день усі медіатехнології класифікують на традиційні та нові. Традиційні медіатехнології включають: друковану продукцію, періодичні видання, радіо, звукозапис, кінематограф, телебачення; нові (електронні) – відео, мобільні телефони, CD, DVD, комп'ютер, Інтернет.

А. Артюшенко вважає за доцільне використовувати класифікацію, що включає такі групи засобів медіаосвітніх технологій як апаратні і програмні. До апаратних засобів належать:

1) основні: комп'ютер, мультимедіа-проектор, маніпулятори (миша, клавіатура та ін.),

2) додаткові: пристрої CD і DVD, відео плеєри, аудіо плеєри, відео- та аудіо- записуючі пристрої, акустичні системи.

До програмних – мультимедійні програми і засоби створення мультимедійних медіапродуктів. Мультимедійні програми включають: мультимедіа презентації, мультфільми та мультимедійні Інтернет ресурси. До засобів створення мультимедійних продуктів відноситься: програми створення і редагування презентацій, відеоредактори, редактори зображень, звукові редактори, онлайнві аудіо- і відеоредактори, Інтернет платформи для створення і зберігання текстів, слайд-шоу, сайтів, блогів та електронних сторінок [2].

Сучасні вчителі повинні бути готові до застосування у своїй професійній діяльності таких медіатехнологій: аудіо- та відеоредакторів, редакторів презентацій, редакторів для створення аудіо- та відеоматеріалів, редагування аудіо- та відеоінформації. Окрім того, щоб робота вчителя була ефективною та якісною, йому слід мати можливість не лише створювати власні медіазасоби, а й користуватися готовими.

У процесі підготовки до уроку літературного читання з використанням медіатехнологій вчитель не повинен забувати, що це, в першу чергу, урок, тому йому обов'язково слід скласти план уроку виходячи з його цілей. Під час підбору навчального матеріалу він повинен дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. У свою чергу засоби медіатехнологій не замінюють вчителя, а тільки доповнюють його [7, с. 9].

Отже, урокові літературного читання з використанням медіатехнологій властиві такі особливості:

- Принцип адаптивності: пристосування медіатехнологій до індивідуальних особливостей дитини;

- Керованість: у будь-який момент можлива корекція процесу навчання вчителем;

- Інтерактивність і діалоговий характер навчання – засоби медіатехнологій мають здатність «відгукуватися» на дії учня і вчителя, «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість використання медіатехнологій.

- Оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи;

- Підтримання в учня стану психологічного комфорту під час роботи із медіатехнологіями;

Медіатехнології можуть використовуватися як під час підготовки так і в процесі навчання. Так само їх можна застосовувати на всіх етапах уроку літературного читання: під час пояснення (введення) нового матеріалу, закріплення, повторенні, контролю.

При цьому медіатехнології виконують такі функції:

1. Як функції вчителя являють собою:

- джерела навчальної інформації;
- наочні посібники;
- тренажери;
- засоби діагностики і контролю.

2. Як функції робочого інструменту:

- засоби підготовки текстів, їх зберігання;
- графічні редактори;
- засоби підготовки виступів;
- обчислювальні машини великих можливостей [7, с. 29].

Проектуючи урок літературного читання вчитель може використовувати різні програмні продукти:

1. Мови програмування – за їх допомогою вчитель може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку, але на практиці їх застосовувати достатньо складно. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань, умінь і навичок.

2. Для організації та проведення уроку можливим є використання готових програмних продуктів (енциклопедій, словників, навчальних програм і т.п.). Використання медіатехнологій у процесі вивчення курсу «Літературне читання» відкриває широкі можливості для створення та використання наочно-демонстраційного супроводу на уроці. Крім того, повторюючи пройдений матеріал, учень самостійно відтворює його, використовуючи засоби медіатехнологій, які вчитель демонстрував на уроці. При цьому він може перервати свою відповідь, зупинити її чи повторити ту частину, яку погано засвоїв. Такий підхід розвиває ініціативність і сприяє підвищенню інтересу учнів до предмета.

3. Значну допомогу вчителю для організації процесу підготовки та проведенні уроків літературного читання надає пакет Microsoft Office, який включає крім відомого всім текстового процесора Word ще й електронні презентації PowerPoint.

4. Програми для створення та редагування аудіо- та відеоматеріалів.

5. Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

6. Електронні презентації дають можливість вчителю підготувати наочність до уроку витративши мінімум часу і зусиль.

7. Уроки, складені за допомогою PowerPoint видовищні і ефективні в роботі над інформацією [1].

Отже, медіатехнології, використані на уроках літературного читання, мають важливе значення для учасників навчального процесу та ефективності уроку взагалі. Для учня – це один із засобів стимулювання навчальної діяльності, помічник у засвоєнні навчального матеріалу. Для вчителів – це

засіб керування навчальним процесом, який може бути використаний на будь-якому етапі уроку. Але вчителям дуже важливо не тільки знати сутність медіатехнологій, а й вміти ними користуватися під час уроку літературного читання. Загалом урок літературного читання з використанням медіатехнологій, за умови правильної підготовки, стає насиченим та цікавим.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська В.М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.09 «Теорія навчання» / В.М. Андрієвська. – Харків, 2009. – 20 с.
2. Артющенко А.В. Впровадження сучасних медіа-технологій при викладанні математики [Електронний ресурс] / А.В. Артющенко. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/vprovadzhennya-suchasnikh-media-tekhnologii-pri-vi.html>
3. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю.М. Казаков. – Луганськ, 2007.
4. Найдьонова Л.А. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч.-метод. посібник / за ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця. – К.: Міленіум, 2010. – 440 с.
5. Мультимедіа : [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Мультимедіа>
6. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис. ... к.п.н. : 13.00.04. / Суховірський О.В. – К., 2005. – 220 с.
7. Шакотько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі / В.В. Шакотько. – К. : Комп'ютер, 2008. – 128 с.

Овчаренко В.Ю.

асистент,

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ МЕДИЧНОЇ ХІМІЇ

На сьогодні робочий зошит для практичних занять є одним із основних компонентів навчально-методичного комплексу з природничих дисциплін, що обумовлює необхідність дослідження особливостей використання навчальних посібників даного формату. Одне з перспективних завдань сучасної педагогіки полягає у визначенні алгоритмів конструювання робочих зошитів та їх впливу на вирішення проблеми диференціації і індивідуалізації процесу навчання, спрямованості на підвищення ефективності засвоєння матеріалу, формування практичних вмінь та навичок, удосконалення самостійної діяльності. Технологія конструювання робочих зошитів передбачає з'ясування місця і ролі посібника у навчальному процесі, із врахуванням характеру пошукової діяльності студентів, що дозволяє визначити доцільні напрями розробки методичного апарату.

На кафедрі медичної та загальної хімії НМУ імені О.О. Богомольця були розроблені робочі зошити для самостійної роботи студентів з медичної хімії, які за спрямованістю своїх дидактичних функцій відповідають зошитах контролюючого [1–4] та змішаного [5, 6] типів. Курс цієї фундаментальної навчальної дисципліни є обов'язковою складовою загального плану професійної підготовки всіх студентів медичних, стоматологічного та медико-психологічного факультетів. Особливу увагу автор приділив конструкції методичних матеріалів для іноземних студентів, проблеми адаптації яких створюють першочергову необхідність впровадження у навчальний процес зручних ефективних засобів навчання.

Спроектвані робочі зошити змішаного типу відповідають сучасним вимогам до дидактичних засобів та забезпечують належний рівень якості самостійної підготовки [7]. У робочому зошиті подано: принципи системи контролю та оцінювання студентів; опорний конспект; алгоритми вирішення типових задач, розміщені в контексті теоретичних даних; систему розроблених завдань для самостійної роботи, приклади завдань для контролю практичних навичок та білетів для складання підсумкового контролю; протоколи проведення лабораторних робіт; перелік посилань на основну літературу; довідниковий матеріал. Кожен тематичний блок містить завдання, диференційовані відповідно рівням самостійної роботи: відтворюючи, що актуалізують отриманні знання та виконуються за зразком з детальною інструкцією; реконструктивно-варіативні, які потребують інтелектуальної та практичної дії, спрямованої на переосмислення, аналіз та узагальнення вивченого тексту і досвіду відтворення; евристичні, практично корисні алгоритми яких не мають строгого обґрунтування, але надають основи навичок застосування нових підходів до вирішення наукових питань та вмінь використовувати засвоєнні методи у широкому колі споріднених дисциплін. Запропонована система завдань сприяє опануванню принципово нових знань, необхідних для виконання творчих робіт – найвищого рівня пізнавальної діяльності та самостійності студентів. Завдання відрізняються за характером навчальної діяльності (теоретичні та практичні) і способом виконання (тестові, текстові, розрахункові, графічні), передбачають ведення записів в середині зошита та є актуальними як для аудиторної, так і позааудиторної самостійної роботи. Для зручного користування матеріалом, посібник розділено на дві частини. Розроблені робочі зошити розміщено на офіційному сайті університету <http://nmu.edu.ua/> у вільному доступі.

Практика використання робочих зошитів дозволяє збільшити інтерес студентів до вивчення дисципліни, стимулює активність під час занять, полегшує та прискорює засвоєння нового матеріалу, надає стійкіші навички пошуку відповідей на отримані завдання, що підтверджено зростанням рівня успішності складання підсумкового модульного контролю. Застосування робочих зошитів покращує якість освіти, підвищує ефективність та індивідуалізує процес навчання, надає можливість реалізації перспективних методів навчання.

Список використаних джерел:

1. В.О. Калібабчук, Г.М. Зайцева, Т.Д. Рева, В.Б. Ємельянов, В.І. Галінська, В.Ю. Овчаренко, О.О. Костирко, В.А. Самарський, В.Л. Сліпчук, Л.В. Філіппова, Т.О. Овсяннікова, Т.А. Лисенко, В.Ж. Ратушна. Робочий зошит для самостійної роботи студентів медичних факультетів з навчальної дисципліни «Медична хімія». – К.: НМУ, 2015. – 84 с.
2. В.О. Калібабчук та ін. Робочий зошит для самостійної роботи студентів стоматологічного факультету з навчальної дисципліни «Медична хімія». – К.: НМУ, 2015. – 76 с.
3. В.О. Калібабчук та ін. Робочий зошит для самостійної роботи студентів медико-психологічного факультету з навчальної дисципліни «Медична хімія». – К.: НМУ, 2015. – 72 с.
4. В.О. Калібабчук та ін. Робочий зошит для самостійної роботи студентів факультету підготовки лікарів для ЗСУ з навчальної дисципліни «Медична хімія». – К.: НМУ, 2017. – 76 с.
5. В.Ю. Овчаренко, Г.Н. Зайцева, В.А. Калибабчук. Медицинская химия. В 2-х ч. Ч.1. Кислотно-основное равновесие и комплексообразование в биологических жидкостях: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов медицинских факультетов. – К.: НМУ, 2015. – 80 с.
6. В.Ю. Овчаренко, Г.Н. Зайцева, В.А. Калибабчук. Медицинская химия. В 2-х ч. Ч.2. Равновесие в биологических системах на границе раздела фаз: Учебно-методическое пособие к практическим занятиям для студентов медицинских факультетов. – К.: НМУ, 2015. – 76 с.
7. Овчаренко В. Ю. Робочий зошит як компонент навчально-методичного комплексу вивчення хімічних дисциплін / В. Ю. Овчаренко // Молодий вчений. – 2016. – № 11 (38). [470–475].

Пікас О.Б.

*доктор медичних наук, професор,
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця*

**ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ
ФТИЗИАТРІЇ В НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
ІМЕНІ О. О. БОГОМОЛЬЦЯ**

В Україні у сучасних умовах розвитку вищої освіти відбувається її модернізація і реформування із врахуванням зарубіжного досвіду, підґрунтям чого є входження нашої держави в європейський освітній і науковий простір. Тому перед викладачами вищих навчальних закладів (в тому числі медичних) виникає проблема модифікації процесу навчання, що обумовлено зростанням нової інформації, наукових нововведень та новітніх технологій [1; 2].

У теперішній час забезпечення повноцінної вищої освіти при підготовці кваліфікованих лікарів (в тому числі іноземних) є актуальним завданням вищих медичних навчальних закладів. У системі вищої медичної освіти однією з базових дисциплін є «фтизіатрія», яка забезпечує теоретичну та практичну підготовку майбутнього лікаря-фтизіатра, формує його науковий світогляд та погляд на таку небезпечну хворобу як туберкульоз. При вивченні дисципліни «фтизіатрія» студенти опановують знання про причини виникнення, механізми розвитку та наслідки лікування туберкульозу, що дає можливість застосувати ці знання в подальшій лікарській практиці.

У зв'язку з процесами загальноєвропейської інтеграції вищих навчальних закладів України змінюються підходи до викладання дисциплін і, зокрема, фтизіатрії. На кафедрі фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету (НМУ) імені О.О. Богомольця важливим аспектом методики викладання даної дисципліни в сучасних умовах є реалізація принципу системності та наступності, який відображає рівень знань із попередніх дисциплін, осмислення і підкріплення пройденого матеріалу на новому рівні та налагодження нових міждисциплінарних зв'язків.

Впровадження в навчальний процес нових інформаційних і педагогічних технологій та нових методик навчання є важливим для удосконалення вищої медичної освіти. При цьому важливим аспектом навчально-методичної роботи викладання дисципліни «фтизіатрія» є розвиток інноваційних процесів навчання.

На кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ на підставі типової навчальної програми створено навчально-методичні посібники для студентів, широко використовуються наочні засоби (оригінальні таблиці, графічні структури, мультимедійні презентації, відеофільми з найбільш важливих тем). При викладанні дисципліни «фтизіатрія» використовуються діагностичні та лікувальні алгоритми, клінічні ситуаційні задачі для навчання та контролю, методичні рекомендації. Для підвищення рівня засвоєння матеріалу викладачі забезпечують студентів рентгенограмами, даними лабораторних досліджень, навчальними відео- та аудіо-матеріалами тощо.

Застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі (зокрема у фтизіатрії) висуває певні вимоги до структури занять та його елементів. Це мотивація, представлення теми та очікуваних навчальних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа, інструктування та презентація результатів її виконання.

Одною з основних задач викладання дисципліни (в тому числі «фтизіатрії») є розробка форм навчання, які передбачають активну участь усіх студентів у навчальному процесі. Таким вимогам відповідають активні методи викладання. Практичні заняття по фтизіатрії проводяться за методом конкурентних груп у поєднанні з дискусією. Важливе значення при цьому має також володіння інформацією з попередніх дисциплін (особливо суміжних), без якої не можливе розуміння і засвоєння матеріалу за темою практичного заняття, що дозволяє інтегрувати знання із різних предметів при вирішенні певної проблеми, залучити всіх учасників у процес обговорення та обґрунтування власної думки, розвинути вміння вести професійну дискусію.

Важливою метою в медичній освіті є підготовка спеціалістів, які мають навички клінічного мислення. Необхідною рисою сучасного медика за умов зростання конкуренції є творче та аналітичне мислення. Клінічне мислення розвивають такі форми навчання як курація хворих, учбові фільми та клінічні лекції. Клінічне мислення є основою практичної діяльності лікаря та сприяє вмінню правильно постановки діагнозу та призначення адекватного лікування згідно протоколів, затверджених МОЗ України.

На кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ імені О.О. Богомольця студенти повинні оволодіти в повному обсязі практичними навичками та

професійним вмінням по кожній темі. Студенти можуть досягнути це, використовуючи метод опитування та об'єктивного обстеження хворого, аналізуючи медичні карти стаціонарних та амбулаторних хворих із метою вирішення конкретного завдання, визначення наявності та відповідності патологічних змін певним симптомам та синдромам. Отримані професійні навички та вміння по фтизіатрії (зокрема, лікаря-фтизіатра) студенти застосовують у клініці при роботі з пацієнтами на наступних етапах практичної підготовки.

Одним із видів організації навчального процесу у вищому навчальному закладі є лекція, яка є важливим етапом отримання знань. Усі лекції на кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ імені О.О Богомольця подаються в мультимедійному форматі, що значно покращує ступінь засвоєння програмного матеріалу. Презентації із слайдами перетворюють лекцію з монологу, спрямованого в аудиторію, в діалог із слухачами. При спілкуванні лектора із студентом необхідно враховувати психологічні особливості кожного, які підвищують ефективність сприйняття матеріалу в результаті оволодіння увагою слухача і встановлення позитивного контакту з ним.

Опитування на практичному занятті може проводитись в усній або письмовій формі, де студент має можливість та час для висвітлення своєї думки щодо даних питань, які він отримав. Під час кожного практичного заняття обов'язково повинні бути опитані усі студенти (100 %).

Оцінювання знань з вивченого предмету (зокрема фтизіатрії) проводиться за допомогою тестових завдань у поєднанні з опитуванням (усним чи письмовим), розбором клінічних ситуаційних задач, рентгенограм та лабораторних досліджень. Клінічні ситуаційні задачі розвивають у студентів навички оцінки симптоматики захворювання (в даному випадку туберкульозу) на основі окремих симптомів навчають виділити ведучий клінічний синдром та ставити попередній діагноз, скласти план обстеження та лікування. Ситуаційні задачі дозволяють виявити патологічні зміни в наданих результатах обстежень, що входять до затвердженого стандарту ведення хворого на туберкульоз. Ситуаційні задачі – це одна із форм інтерактивного навчання, оскільки в її вирішенні приймає участь індивідуально кожен студент. В процесі аналізу ситуаційних задач викладач може об'єктивно оцінити теоретичний рівень знань кожного студента про туберкульоз та подібні захворювання (етіологію, патогенез, клініку, діагностику та лікування) та здатність студента до клінічного мислення, що в кінцевому результаті підвищує його якість підготовки.

Дані методи опитування, які застосовуються у навчальному процесі студентів на кафедрі фтизіатрії та пульмонології, довели їх доцільність, оскільки визначають систематичність знань студента.

У сучасному навчанні студентів медичних закладів (майбутніх лікарів) важливе значення відводиться формуванню в них навиків грамотного та професійного спілкування, що відбувається в результаті тривалого спілкування з викладачами та під час роботи з навчальною медичною літературою.

Одним із завдань викладача на кафедрі фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця є надання майбутньому спеціалісту (лікарю) навиків читання наукової літератури. Вміти «працювати» з фаховою науковою літературою (підручником, довідником, монографією, статтю тощо) – це означає швидко «орієнтуватися» в її структурі та в зручній формі для студента «фіксувати» все те, що є необхідним для вивчення дисципліни. Тому під час навчання студентів на кафедрі фтизіатрії та пульмонології важлива роль відводиться їх індивідуальній роботі, при якій студенти використовують нові джерела (в тому числі статті в іноземних журналах). Робота із сучасними джерелами літератури аналізується на практичному занятті та узагальнюється у вигляді доповіді чи презентації.

Комп'ютеризація, створення власної інформаційної бази та застосування сучасних інноваційних технологій істотно покращують науково-методичне забезпечення навчального процесу на кафедрі фтизіатрії та пульмонології НМУ імені О.О. Богомольця, що допомагає значно збільшити обсяг знань студента та обмежити його час для засвоєння.

Висновки. 1. Застосування інноваційних технологій у фтизіатрії, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворює традиційне заняття в інтерактивне, дозволяє збільшити обсяг послуг щодо освіти та створює умови для її безперервної роботи.

2. Сучасне навчання студентів на кафедрі фтизіатрії та пульмонології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця сприяє формуванню навиків грамотного та професійного спілкування.

3. Організація навчального процесу на кафедрі фтизіатрії та пульмонології з використанням сучасних технологій дозволяє покращити якість навчання для поглибленого вивчення предмета, сприяє систематизації отриманих знань і професійних вмінь у майбутніх спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський. – К. : ІВЦ «Видавництво» Політехніка», 2003. – 200 с.

Пікас П.Б.

асистент,

*Національна медична академія післядипломної освіти
імені П.Л. Шупика*

**ПРАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ
НА ЦИКЛІ ТЕМАТИЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ ПО ХІРУРГІЇ
НА КАФЕДРІ ХІРУРГІЇ ТА ТРАНСПЛАНТОЛОГІЇ
НМАПО ІМЕНІ П. Л. ШУПИКА**

У сучасному світі одним із головних напрямків політики України є піднесення вищої освіти до рівня європейських країн та інтеграція її у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

Роль освіти у світі сьогодні значно збільшилась: від її напрямку і ефективності залежать перспективи розвитку людства. Освіта – це головний чинник соціального та економічного прогресу, оскільки її потужність і престиж є надзвичайно важливим критерієм розвинутої держави.

Основне завдання вищої освіти на сучасному етапі полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності [Плотнікова О., 2005; Кравців В., 2006]. Сучасне суспільство потребує нової системи освіти, яка формує у тих, що навчаються, здатність до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе та свої професійні здібності.

Медична освіта в Україні повинна відповідати сучасному рівню розвитку медичної науки і вимогам суспільства. Сьогодні медична освіта базується на застосуванні в організації навчального процесу нової методології, в основі якої закладені одночасно європейські тенденції та національна стратегія [1]. При підготовці майбутніх спеціалістів та підвищенні рівня знань лікарів важливе значення відводиться новітнім підходам до організації навчального процесу [2; 3]. Діяльність викладача та педагогічні технології, які використовуються ним, мають забезпечити становлення професійно компетентного, успішного, цілеспрямованого спеціаліста. Протягом всієї своєї професійної діяльності лікар повинен систематично навчатись щоб не втратити необхідний рівень компетентності.

Сьогодні розширюються зв'язки вчених Національної медичної академії післядипломної освіти (НМАПО) імені П.Л. Шупика із зарубіжними університетами з метою запозичень передових освітянських технологій, ознайомлення з особливостями проведення педагогічного процесу в європейських університетах та в плані проведення сумісних наукових розробок і досліджень.

На кафедрі хірургії та трансплантології НМАПО імені П.Л. Шупика проводяться цикли тематичного удосконалення для лікарів-хірургів. Ефективність викладання циклу тематичного удосконалення для лікарів-хірургів у сучасних умовах залежить не лише від опанування базисними основами методології викладання предмету викладачем. Вона є результатом поєднання класичної організації системи навчання та інноваційних технологій.

Цикли тематичного удосконалення, на яких навчаються лікарі-хірурги (слухачі), проводяться з метою забезпечення високої кваліфікації лікарів, удосконалення їх професійної майстерності, підвищення професійних знань та навиків. Існує програма циклу тематичного удосконалення «Питання хірургії», яка містить основні розділи зі спеціальності й охоплює обсяг знань, необхідний для діяльності лікаря-хірурга. Програма представлена курсами. До неї входять розділи, подані в певній послідовності, оптимальній для засвоєння матеріалу. Складений список літератури, який дає змогу орієнтуватись на основні та додаткові фахові джерела, які можна використовувати при навчанні на циклі та самостійних заняттях. Навчальні години раціонально розподілено між видами занять, велика увага відводиться новим аспектам фахової (хірургічної) інформації, які не висвітлено в підручниках і навчальних посібниках. У програмі представлений також курс з організації медичної допомоги населенню при надзвичайних ситуаціях та в умовах бойових дій, виділяються питання проблеми СНІДу та вірусних гепатитів.

Для виконання даної програми в процесі навчання передбачено такі види занять: лекції, практичні заняття, семінари. Навчання на циклі тематичного удосконалення дозволяє отримати теоретичні знання, оволодіти практичними навичками, умінням оцінити результати сучасних додаткових методів обстеження згідно протоколів діагностики та лікування хворих із захворюваннями хірургічного профілю, а також закласти основу для подальшого самостійного професійного удосконалення.

При наданні освітніх послуг важливе значення відводиться інноваційним освітнім технологіям – це інформаційним та комунікаційним технологіям, які пов'язані з використанням технічних засобів навчання. Швидкість зміни інформації у сучасному світі така висока, що постає питання формування у слухачів інформаційної компетентності для забезпечення універсальності їх освіти. У розв'язанні цих питань важливе місце займає комп'ютерне програмне забезпечення.

У сучасних умовах в освітньому процесі кафедри хірургії та трансплантології НМАПО імені П.Л. Шупика використовуються кращі інноваційні засоби та форми навчання, основані на комп'ютерних технологіях, де надається перевага самостійній роботі слухача. Використання інноваційних технологій в сукупності з традиційними педагогічними методами дозволяє оптимізувати освітній процес і дає додатковий інструмент для управління навчанням слухачів циклу ТУ.

Важливо відмітити, що цикл тематичного удосконалення «Питання хірургії» закладає фундамент для засвоєння слухачами знань із профільних клінічних професійно-практичних дисциплін, формує у слухачів вміння використовувати знання з хірургічних захворювань у процесі подальшої освіти й професійної діяльності.

У сучасних умовах значно збільшена кількість годин на оволодіння практичними навичками та на самостійну роботу слухачів циклу, що відмічено у питаннях програми циклу. Самостійна робота слухачів є основним методом активізації пізнавальної та практичної діяльності спеціалістів та керується викладачем. Це сприяє клінічному мисленню. На лекціях та

семінарських заняттях застосовуються інтерактивні методи навчання, щоб навчальний процес відбувався за умови постійної активної взаємодії усіх слухачів, тобто викладач і слухач доповнюють один одного. Організація інтерактивного навчання на кафедрі хірургії та трансплантології передбачає моделювання реальних ситуацій і спільне вирішення проблем на основі їх аналізу та обставин. Під час групового навчання слухачі вчаться конструктивно мислити, приймати обґрунтовані рішення, розвивати вміння переконувати та вести дискусію. На лекціях висвітлюються вузлові питання програми, основні напрямки та нові погляди у вивченні питань хірургії, що розглядаються і подаються в систематизованому та узагальненому вигляді. Це необхідно для проведення семінарських занять та самостійної роботи слухачів, для більш чіткого і конкретного розуміння хірургічних захворювань, що вивчаються на сучасному рівні.

Семінарські заняття проводяться в учбових кімнатах і мають за мету навчити кожного слухача комплексній оцінці загального стану хірургічного хворого, виявленню анамнестичних, клінічних та лабораторно-інструментальних даних, характерних для конкретної нозологічної одиниці (хірургічної), правильній постановці діагнозу, вибору тактики та призначення відповідного лікування. Семінарські заняття проводяться по наступній методиці. Починається заняття з програм-контролю (або тест-контролю) з метою визначення рівня підготовки всіх слухачів з даної теми. Потім на протязі 2–5 хвилин викладач дає план семінару. Семінар проводиться у вигляді доповідей (реферативно) по заданій темі, обговорення клінічних ситуацій, вирішення ситуаційних задач. Під час заключної частини заняття підводяться підсумки, виставляються оцінки, робляться зауваження та вносяться корективи у відповіді слухачів, дається завдання на наступний семінар.

Невід'ємною частиною педагогічного процесу на кафедрі хірургії та трансплантології НМАПО імені П.Л. Шупика є постійне удосконалення існуючих та впровадження нових форм, методів і технологій навчання. Викладачами кафедри проводиться розбір клінічних завдань з детальним обговоренням правильних відповідей, наведенням аналогічних клінічних прикладів та відтворення подібних клінічних ситуацій з використанням ігрових методів навчання, що сприяє повнішому засвоєнню матеріалу. З метою покращання підготовки широко використовуються наочні матеріали у вигляді демонстраційних навчальних фільмів.

Рівень знань слухачів оцінюється на заключному іспиті (згідно програми), під час якого визначається рівень оволодіння матеріалом у формі теоретичного іспиту (з використанням екзаменаційних білетів) та іспиту з практичних навичок. При успішному складанні заключного іспиту слухачі отримують посвідчення встановленого зразка про підвищення кваліфікації на циклі тематичного удосконалення «Питання хірургії».

Ефективність викладання дисципліни в сучасних умовах залежить не лише від опанування базисними основами її методології. Вона є результатом поєднання класичної організації системи навчання та інноваційних технологій.

Телекомунікаційні можливості дозволяють професорсько-викладацькому складу академії здобувати досвід для впровадження сучасних форм навчання на базі мультимедійних, комунікаційних та інших технологій, а також розробляти та впроваджувати елементи дистанційної освіти в навчальний процес, брати участь в телеконсультаціях та телеконференціях, що є в перспективі організації навчального процесу на кафедрі хірургії та трансплантології НМАПО імені П.Л. Шупика.

Висновок. 1. Сучасний розвиток медичної науки і практики обумовлює необхідність вносити корективи в підготовку та підвищення кваліфікації медичних працівників із наближенням їх освіти до міжнародних стандартів.

2. Покращання рівня викладання хірургічних дисциплін можливе шляхом забезпечення наступності викладання теоретичного матеріалу та оволодіння практичними навичками шляхом дотримання принципів послідовності, логічності, цілеспрямованості та узгодженості навчального процесу з урахуванням передового міжнародного досвіду його організації.

3. Самостійна робота слухачів є основним методом активізації пізнавальної та практичної діяльності спеціалістів (зокрема, лікарів-хірургів), що сприяє їх клінічному мисленню.

4. Застосування інтерактивних технологій сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу слухачів з циклу тематичного удосконалення «Питання хірургії».

Список використаних джерел:

1. Вища медична освіта України на сучасному етапі / В.В. Лазоришинець, М.В. Банчук, О.П. Волосовець та [ін.] // Проблеми сучасної медичної науки та освіти. – 2008. – № 4. – С. 5–10.

2. Досвід впровадження телекомунікаційних лекцій у навчальний процес / І.Р. Мисула, С.І. Климнюк, О.П. Пашко та [ін.] // Медична освіта. – 2002. – № 2. – С. 69–70.

3. Чайковська О. Розроблення та впровадження мультимедійних програмно-педагогічних систем у навчальний процес / О. Чайковська // Вища освіта України. – 2004. – № 1 (11). – С. 102–106.

Сердюк О.П.

методист з музики та естетичних дисциплін,

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

КУЛЬТУРА СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ: НОВИЙ ПОГЛЯД

Упровадження в заклади загальної середньої освіти концепції нової української школи спонукає до пошуку і впровадження нових педагогічних підходів, форм і методів роботи, які б відповідали розвитку особистості, сприяли розкриттю її духовних, розумових та естетичних якостей. У зв'язку з цим у процесі становлення підростаючого покоління зростає значення

музичного мистецтва, осягнення якого впливає на естетичне урівноваження суперечливих сторін навколишньої дійсності.

Музичне виховання відіграє важливу роль у естетичному й моральному уявленні про прекрасне і величне. Музика є найдивовижнішим, найтоншим засобом залучення до добра, краси, людяності.

Як відомо, музика – це мистецтво, яке відображає дійсність і впливає на людину за допомогою особливим чином організованих звукових послідовностей. Кожне мистецтво володіє своєю мовою. Музика, як мова звукових інтонацій, вирізняється серед них особливою емоційною глибиною. Першоджерелом музики є не лише оточуючий світ, а й сама людина, її духовний світ, характер, інтелектуальні й вольові якості. Музика несе в собі цілісний світогляд, їй властиво тотожно виразити переживання людини як рух, процес з усіма його змінами й відтінками, динамічними наростаннями і спадами, взаємопереходами емоцій і їх зіткненнями.

Говорячи про музику як явище духовного життя, не потрібно забувати також про її матеріальну основу: про акустичний феномен музики, про музику як явище матеріальної культури, нарешті, про відчуття і сприймання музики як продукту нейрофізіологічної активності організму [1].

Уміння слухати і чути музику не є вродженою якістю. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються виключно у спілкуванні з музикою, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо тільки власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань [2]. Тому основним завданням музичного виховання учнів є формування активного образного сприймання музичних творів.

Сприймання музики в педагогічній науці розуміється як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту і форми. Це, насамперед, осягнення художніх образів музичного твору й виражених у ньому емоцій і почуттів [3].

Існують різні підходи до формування культури сприймання музики, кожен вчитель відштовхується від певних уявлень учнів про музику. Розуміння музики як особливої мови змушує вчителя приділяти особливу увагу вивченню цієї мови, створенню в учнів уявлень про значення засобів музичної виразності. Теза про музику як мову емоцій апелює до зв'язків музики з життям, через які вона входить до свідомості людей. Формування культури сприймання музики спирається на методику в основі якої пробудження фантазії, уяви дитини шляхом малювання, створення «програм» до інструментальної музики.

На сьогодні вже можна констатувати факт поступового зниження загальної музичної культури суспільства, що виявляється у спрощенні музичного мислення, пасивно-споживацькому сприйманні музики на фоні постійного ускладнення музичної мови, зниження емоційної чутливості молодого покоління і притупленні його сприймання взагалі. Причиною тому є не лише сучасні умови життя і сучасна естетика, але й, більшою мірою, недоліки в самій суті музичної освіти (особливо початкової) в Україні.

Одна з центральних установок музичної педагогіки на сьогодні, зважаючи на специфічні саме для художньої діяльності засоби вираження певного змісту, – це навчити розуміти музику як мистецтво інтонуючого смислу [4].

Схильність до музики, як і до будь-якого виду мистецтва, притаманна кожній людині. Але завдяки деякій різниці у структурі музичності вплив музики на різних слухачів не буває однаковим. Один і той же музичний твір може по-різному вплинути на різних учнів, оскільки в процесі його сприймання їхні специфічні особливості в структурі музичності відіграють провідну роль під час отримання відносно різної інформації [5]. Ось тому з метою досягнення оптимальних результатів формування культури сприймання музики необхідно мати чітке уявлення про особливості музичності школярів. Тоді у такій ситуації можливо хоча б частково передбачити характер впливу на учнів того чи іншого музичного твору, а звідси – визначити, на якій музиці і якими методами найбільш ефективно проводити процес подальшого музичного виховання.

Отже, головний шлях формування культури сприймання музики полягає у збагаченні школярів художнім і емоційним досвідом, у розвитку образного мислення та творчого потенціалу особистості, а для цього необхідно створити такі умови, які б забезпечували адекватне сприймання музичних творів.

Список використаних джерел:

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 С.: ноты. – (Б-ка учителя музыки).
2. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общей редакцией И.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Предисл. А.Н. Леонтьева; Комментар. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; Общ.ред. В.В. Иванова. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Музыкальное воспитание в СССР, – М., 1978, – Вып. I. – С. 89.
5. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. «Наукова думка» Київ, 1965. – С. 121.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Рябець Є.М.

студентка факультету педагогіки та психології,

Науковий керівник: Бармак І.М.

кандидат біологічних наук, старший викладач,

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка*

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Самооцінка – один з визначальних факторів, від якого залежить відносини людини з оточуючим світом, рівень її вимогливості та самокритичності. Самооцінка впливає на ефективність діяльності дитини, рівень її подальшого розвитку та соціалізацію. Вивчення особливостей формування та стану самооцінки дитини з розумовою відсталістю дозволяє правильно обрати методи, форми та прийоми роботи з дитиною задля її якісного та ефективного особистісного розвитку.

Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей [1]. Вона характеризується такими показниками як комплексність та динамічність. Суб'єктивний характер і співвідношення самооцінки з реальними проявами людини дозволяє поділити її на *адекватну* (оцінка себе відповідно реальності) та *неадекватну* (неправильне оцінювання своїх можливостей). Відповідно до цього самооцінка може бути завищеною (переоцінювання своїх якостей) та заниженою (приниження своїх позитивних якостей та (або) перебільшенням недоліків). Саме тому правильне формування самооцінки – один з важливих факторів розвитку особистості дитини. Надзвичайно актуальним це питання є для вчителів допоміжної школи та корекційних педагогів, які повинні оволодіти необхідною інформацією щодо оцінювання стану та ефективного формування самооцінки дітей з розумовою відсталістю.

Л. І. Божович відмічає, що негативні якості особистості виникають у відповідь на потребу дитини в уникненні тяжких афективних переживань, пов'язаних зі втратою впевненості в собі [2].

Вивчення особливостей формування та стану самооцінки розумово відсталих дітей науковцями в цілому підкреслює її неадекватність в бік завищення [3], що може пояснюватися підвищеною потребою уваги дорослих, батьків та їх схвалення. Коли ж дитина потрапляє до школи, самооцінка змінюється, так як знижується рівень уваги зі сторони оточуючих. Особливо гостро це питання стоїть тоді, коли дитина потрапляє в масову школу і чим довше дитина з особливими освітніми потребами знаходиться в цьому колективі, тим міцніше закріплюються в ній негативні якості.

А. Д. Виноградова зазначає, що самооцінка таких школярів буває як занижена так і завищена і це пояснюється незрілістю особистості, нерозумінням поставлених цілей діяльності, невмінням аналізувати і співвідносити отримані в ході роботи результати з початковими даними [4]. У дітей з розумовою відсталістю, як правило, відношення до себе некритичне, узагальнене, вони не вміють адекватно оцінювати свою діяльність, аналізувати її. Це пов'язано зі спрощеністю та не диференційованістю їхніх емоційних переживань [5]. За дослідженнями О. А. Дудковської та Н. Н. Шельшакової, більшості учнів з порушеннями розумового розвитку важко реально оцінити себе, їхнє оцінювання нестійке, змінне, немотивоване. Багато дітей «знаходяться під владою своїх вражень, прагнуть не приймати ніякої критики, відчувають внутрішню слабкість, залежність» [6].

Г. М. Дульнев вказує на те, що своєрідність співвідношення між інтелектуальними та афективними процесами у дітей з дебільністю визначає, особливості їх самооцінки. Виразна переоцінка своїх можливостей у дітей виникає тому, що вони не володіють знаннями про способи виконання роботи. У тих випадках, коли їм щось вдається зробити, хоча б дуже віддалено подібне до зразка, учні вважають свою роботу хорошою. У молодших школярів спостерігається така своєрідна єдність емоцій та інтелекту, за якої емоційний бік частіше буває більш гостро вираженим, ніж усвідомлення сутності роботи, її труднощів тощо [7].

Для вивчення особливостей стану самооцінки дітей з розумовою відсталістю було проведено дослідження серед молодших школярів спеціальної школи. Мета – виявлення особливостей стану самооцінки молодших школярів з розумовою відсталістю. Об'єкт дослідження – вміння дітей оцінювати себе, предмет – особливості самооцінки молодших школярів з легкою розумовою відсталістю. Відповідно до визначеної мети були поставлені завдання виявити особливості стану самооцінки дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю. Для виконання поставлених завдань були використані наступні методики: 1) методика «Сходинки» (авт. В. Г. Щур) [8]; 2) методика визначення емоційної самооцінки (авт. А. В. Захаров) [8]; 3) методика «Дерево» (авт. Д. Лампен) [8].

У дослідженні взяли участь 7 учнів 3-го класу з легкою розумовою відсталістю (F-70), аутизмом (F84.0) та синдромом Дауна (Q90).

Згідно першої методики «Сходинки», дітям було запропоновано оцінити, наскільки вони гарні, виховані, старанні. Сходинок сім: перша – негативна, найгірша оцінка, сьома – позитивна, найкраща. Усі учні поставили себе на найвищу сходинку, вважаючи себе гарними й вихованими учнями. Варто зазначити, що більшість дітей поставили себе на найвищу сходинку, навіть не замислюючись над іншими оцінками, що говорить про неадекватно завищену самооцінку.

Деякі інші результати були отримані за методикою визначення емоційної самооцінки, відповідно до якої було дано завдання серед ряду кружечків (8 кружечків, які символізують людей, суспільство) визначити своє місце. П'ятеро із семи учнів поставили себе на перше місце, що є показником

завищеної самооцінки, один – на четверте, що вважається нормою, і ще один – п'ятим, що говорить про дещо занижену самооцінку дитини.

Найбільш інформативною виявилася методика «Дерево», завдання якої полягало в тому, що учні мають уважно розглянути чоловічків на дереві (дітям пояснили, що кожен з них має свій настрій, зайнятий своєю справою, займає окреме, особливе положення), і розфарбувати саме того, який найбільше нагадує учню самого себе. Троє школярів обрали чоловічка під № 20, якого, за ключем, обирають діти із завищеною самооцінкою, внутрішньою установкою на лідерство, двоє учнів обрали № 13 (відстороненість, замкнутість, наявність тривожності), ще двоє учнів обрали чоловічків під № 1 (впевненість у своїх силах, установка на подолання перешкод) та № 8 (відстороненість, відхід у себе, замкненість).

Тож, проведені дослідження підтвердили наявні результати, що говорять про неадекватну самооцінку школярів молодших класів з переважанням в бік завищення. Слід відмітити і занижену самооцінку, що викликано замкненістю в собі, тривожністю учнів.

Варто зазначити, що для правильного розвитку самооцінки молодших школярів необхідно ретельно стежити за її рівнем. Завищена самооцінка, так само як і занижена, на думку багатьох вчених, вимагає пильної уваги з боку педагогів і батьків.

За результатами досліджень можна зробити висновок, що самооцінка дітей з розумовою відсталістю часто визначається як неадекватна, і може бути як завищеною, так і заниженою. Причинами такої ситуації є контрастні впливи виховного середовища (надмірна увага до дитини, чи навпаки, неприйняття її дефекту), незрілість особистості, її некритичність, узагальненість, невмотивованість в оцінці самої себе, невміння та небажання аналізувати і правильно визначати свої можливості та вміння. Дані, отримані завдяки величезній праці науковців, варто враховувати для розвитку адекватної самооцінки дітей з інтелектуальною недостатністю, її корекції та якісної соціалізації дитини.

Список використаних джерел:

1. Сергєєнкова О. П. Загальна психологія. Навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасека – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
2. Рубинштейн С. Я. «Психология умственно отсталого школьника» / под ред. А. С. Сеницина [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.psi-sintez.ru/Psychoparesis/Rubinstein>
3. Спеціальна психологія [Текст]: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова; ПНПУ ім. В. Г. Короленка. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2015. – 357 с.
4. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ре-бенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; сост. А. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
5. Лаврух Н. А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://pedagogika.snauka.ru/2012/12/815>

6. Дудковская О. А. Особенности самооценки детей с легкой степенью умственной отсталости младшего школьного возраста / О. А. Дудковская, Н. Н. Шельшакова. – М.: Речь, 2005. – 324 с.

7. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна – К.: Знання, 2008. – 359 с.

8. Методики дослідження самооцінки дитини: Психологічні тести [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://nebo.at.ua/publ/psikhologichni_testi/metodiki_doslidzhennja_samoocinki_ditini/41-1-0-176

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Богоніс О.М.

викладач,

*Львівський професійний коледж готельно-туристичного
та ресторанного сервісу;*

аспірант,

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України*

Науковий керівник: Сушенцева Л.Л.

доктор педагогічних наук, доцент, професор,

Національний університет «Львівська політехніка»

РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО ТА РЕСТОРАННОГО СЕРВІСУ В ПРОФЕСІЙНОМУ КОЛЕДЖІ

Експериментальна робота за нашим дисертаційним дослідженням була спланована і проведена з урахуванням ключових положень запропонованої нами методики формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу. У зв'язку з цим педагогічний експеримент був спрямований на експертну оцінку основних теоретичних положень дисертаційного дослідження та перевірку ефективності визначених педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу.

Метою педагогічного експерименту була перевірка ефективності визначених педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в професійному коледжі. Погоджуємося з думкою про те, що гіпотеза має задовольняти вимоги простоти, базуватись на теоретичних засадах досліджуваного педагогічного явища, пропонувати просте пояснення цього явища та бути перевіреною на практиці. Експериментальне дослідження вважаємо дієвим та об'єктивним способом підтвердження справедливості визначеної гіпотези [1].

Проведення експериментального дослідження вимагало обґрунтування гіпотези, складання та дотримання детального плану проведення експерименту, точної фіксації результатів, їх аналізу та формулювання кінцевих висновків експериментальної роботи.

В експериментальному дослідженні одні й ті ж самі досліджувані обстежуються на визначення рівня сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу через певний проміжок часу, що дало можливість порівняти динаміку відповідних показників та надало змогу забезпечити порівняння одержаних результатів констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Процедура педагогічного дослідження полягала у виявленні та фіксації послідовності кроків у процесі використання діагностичного інструментарію в кожній із досліджуваних груп студентів. Використання комплексного педагогічного експерименту формування досліджуваного явища дало можливість реалізувати необхідні педагогічні умови, розроблену модель та визначити ефективність запропонованої методики формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу.

Головним завданням експериментального етапу дослідження було визначення складових економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу та факторів, що впливають на її формування при вивченні фундаментальних розділів економіки.

Оцінюванню педагогічних явищ та процесів передувало їх ґрунтовне вивчення. З метою забезпечення об'єктивного оцінювання педагогічних явищ і процесів, було розроблено методику дослідження, що складалася з комплексу взаємопов'язаних методів:

- теоретичного аналізу (сутнісно-логічного, порівняльного), синтезу, абстрагування й узагальнення, які сприяли комплексному вивченню та аналізу поглядів різних науковців, що знайшли відображення при розгляді проблеми дослідження та осмисленні практичного досвіду з формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу;

- системно-структурного, який дозволив розглянути досліджувані явища у взаємозв'язку та цілісній єдності різних складових;

- педагогічного проектування, застосовуваного при розробці педагогічної моделі формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу;

- емпіричних (педагогічного моніторингу, спостереження, анкетування, тестування), використовувани для діагностики й аналізу стану досліджуваного явища.

До експерименту були залучені студенти спеціальності 5.140140101 «Готельне обслуговування» та 5.140140102 «Ресторанне обслуговування», які були поділені на дві групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено критерії економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного і ресторанного сервісу (мотиваційно-особистісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-рефлексивний), показники та рівні їх сформованості в межах чотирьох-рівневої шкали (низький, середній, достатній, високий).

На формувальному етапі педагогічного експерименту навчання студентів КГ здійснювалося за традиційною методикою, а навчальний процес студентів ЕГ був організований з урахуванням педагогічних умов формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу. В ЕГ впроваджено модель та методику формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу комплексно-методичне забезпечення із економічних дисциплін, широко використані ігрові технології організації навчання та професійно-орієнтовані

завдання. Виконано повторну діагностику сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу за визначеними критеріями й показниками як КГ та ЕГ.

Результати загального рівня сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту систематизовано в табл. 1 та на рис. 1.

Таблиця 1

Динаміка загального рівня сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту

Рівні	Етап експерименту							
	Констатувальний				Формувальний			
	КГ 150 ст.		ЕГ 153 ст.		КГ 150 ст.		ЕГ 153 ст.	
	<i>осіб</i>	%	<i>осіб</i>	%	<i>осіб</i>	%	<i>осіб</i>	%
Високий	2	1,4	2	1,4	2	1,4	11	7,2
Достатній	29	19,3	32	20,9	39	26,0	50	32,7
Середній	72	48,0	71	46,4	62	41,3	81	52,9
Низький	47	31,3	48	31,3	47	31,3	11	7,2

Узагальнені результати сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу на формувальному етапі педагогічного експерименту дали змогу підсумувати, що 11 студентів ЕГ (7,2 %), володіють економічною компетентністю на високому рівні, тоді як у КГ таких студентів – лише 2 (1,4%).

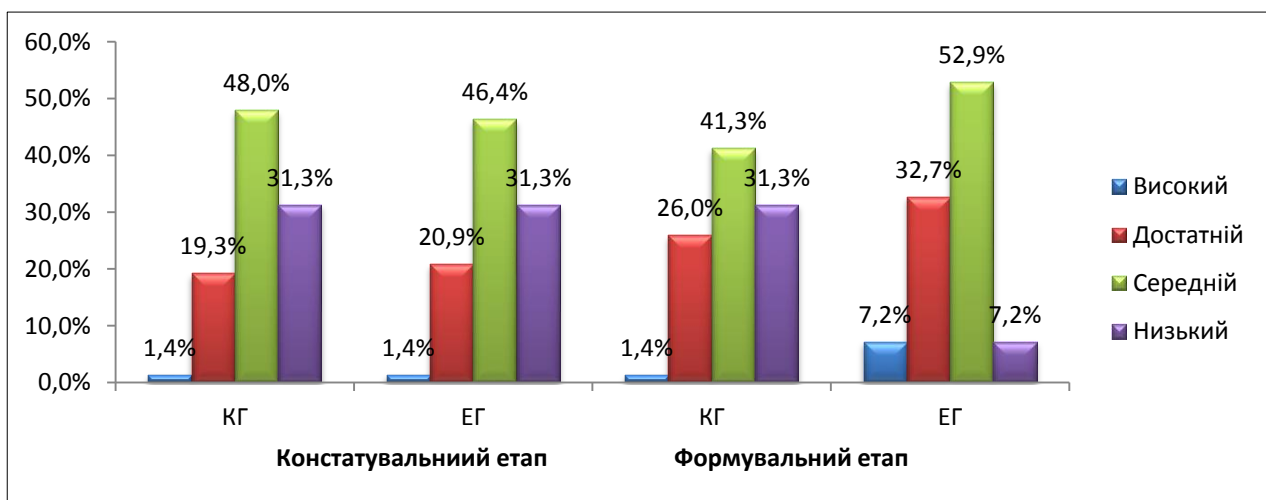


Рис. 1. Динаміка загального рівня сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту

Підтвердженням цього є зростання кількості студентів ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту з високим, достатнім та середнім рівнями сформованості економічної компетентності на 5,8 %, 11,8 % та 6,5 % відповідно та зменшення на 24,1 % кількості студентів із низьким рівнем сформованості економічної компетентності. У КГ збереглася значна частина студентів із середнім (41,3 %) та достатнім рівнем (26,0 %) сформованості економічної компетентності. Кількість студентів із низьким та високим рівнями сформованості економічної компетентності залишилась без змін.

Отже, 32,7 % студентів ЕГ та 26 % КГ оперують економічною компетентністю на достатньому рівні. Проте в ЕГ студентів, які виявили середній рівень сформованості економічної компетентності, збільшився на 6,5 % порівняно з КГ на формувальному етапі експерименту завдяки зменшенню кількості студентів, які продемонстрували низький рівень сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу (із 31,3 % до 7,2 % відповідно).

Результати дослідження підтверджують ефективність впровадження визначених педагогічних умов, структурно-функціональної моделі та їх вплив на підвищення рівня сформованості економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного сервісу в освітньому процесі професійного коледжу при вивченні економічних дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Новиков Д.А. «Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)». М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

Горецька Н.В.

магістрант,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Педагогічна професія сьогодення вимагає особливої фахової підготовки спеціалістів. Підвищення уваги до поняття «імідж» у педагогіці обумовлене професійною стороною його характеристики, тобто суттєвим чинником підвищення ефективності освітнього процесу, піднесенню авторитету учителя серед колег, дітей та батьків. У працях відомого дидакта А. Дістервега червоною ниткою проходить твердження, що образ педагога є втіленням принципу навчання та виховання, його особистість здійснює формування кращих рис та якостей у школярів, зокрема повагу, силу духу, мораль тощо [1, с. 136–203].

На думку ряду вчених (А. Дрейера, А. Жаманкулова, В. Ісаченко, О. Камишева, А. Калюжного та ін.), професійний імідж педагога сприяє розвитку і духовного потенціалу учнів, їхнього життєдієвого світогляду. Загальновідомим є факт, що становлення професійного іміджу педагога не може відбуватися без його здатності до розвитку, самовдосконалення у постійній професійній праці та самовдосконаленні [9, с. 246].

Поняття «*імідж*» у вітчизняній системі освіти набуло актуальності в період становлення незалежності України та переосмислення традиційних підходів до освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти [8]. Це сприяло чисельних праць про створення позитивного образу вчителя, який впливає на настрій і почуття вихованців, закладає компоненти морально-естетичної культури.

Функціональним підходом професійний імідж учителя детермінований професійними якостями, а саме: комунікабельність, організаторські здібності, розвинений естетичний смак, високий рівень культури, толерантність, уміння працювати з дитячим колективом, почуття національної гідності, об'єктивність, принциповість і вимогливість, оптимізм, гуманне ставлення до людей, творчий склад мислення тощо.

Професійний імідж педагогів-організаторів – це своєрідний психолого-педагогічний інструментарій, що допомагає вибудовувати взаємини з навколишнім середовищем, він складається з багатьох внутрішніх чинників: спосіб мислення, дії, учинки, уміння спілкуватися, мистецтво говорити, слухати тощо. Педагоги-організатори завжди перебувають у полі зору учнів, батьків, колег, виконуючи важливу виховну місію молоді, організуючи різні свята та позаурочні виховні заходи у школі.

Поняття «*імідж*» залучено до української мови з англійської («*image*»), яке, зокрема, походить від латинського слова «*imago*», що перекладають як «образ, вид». У сучасному тлумачному словнику іншомовних слів знаходимо відповідне визначення поняття «*імідж*»: «уявлення (часто цілеспрямовано створюване) про чийсь внутрішній та зовнішній вигляд, образ».

Як зазначають психологи, імідж виникає у свідомості суб'єкта не тільки завдяки його особистим спостереженням, а й на підставі тих вражень інших людей як наслідку соціальної взаємодії з суб'єктом іміджу, що передаються через комунікативні канали. Сформований таким чином імідж є цілісним, і це є суттєвою його характеристикою [3].

Хочемо зауважити, що у сучасній науковій спільноті серед дослідників немає однастайності щодо визначення поняття «*імідж*». Відповідно до українського тлумачного словника – «*імідж*» – це «рекламний, представницький образ кого-небудь (наприклад, громадського діяча), що створюється для населення» [2, с. 501]. І. Ніколаєску визначає «*професійний імідж*» учителя, як безпосередньо або зумисне створюване ним візуальне враження про себе [9].

Проблемі становлення професійного іміджу учителів присвячено дослідження багатьох сучасних вчених, а саме: М. Апраксіної, С. Болсун, М. Варданян, В. Ісаченко, А. Калюжного, О. Ковальнової, Г. Коджаспірової, Н. Кузьміної, О. Мармази, І. Ніколаєску, Т. Піскунової, І. Размолодчикової,

М. Сперанської-Скарги, В. Черепанової та ін. Ці наукові пошуки характеризуються спільною думкою, що професійні педагогічні характеристики пов'язані з уявленнями про імідж будь-якого фахівця, якому притаманні такі ознаки: *створення образу суб'єкта під час його комунікації; багатокомпонентність характеристики зовнішнього вигляду, особистісні якості, соціально значущі характеристики, необхідні професійні компетентності тощо*. Структура іміджу вчителя є полікомпонентною [8]. Його головними складовими визначено такі: внутрішнє «Я» як зразок привабливості й вишуканості, внутрішній стійкості й гідності: зовнішній вигляд учителя, що допомагає виявити себе не тільки привабливою людиною, але й чудовим педагогом; використання вербальних і невербальних засобів спілкування, що викликає довіру і налаштовує учнів до активної взаємодії [5].

Вважаємо, що кожен педагог-організатор повинен бути яскравою особистістю, яка зацікавить учнів, зможе розвинути інтерес до активної участі у культурно-освітньому житті освітнього закладу, сприятиме розкриттю їхнього творчого потенціалу. Перед педагогами-організаторами стоять складні завдання, що спрямовані на формування в учнів громадянських компетентностей за допомогою ігрової та художньо-творчої діяльності (створення плакатів, газет, презентацій, захисту творчих робіт, проектів, проведення вечорів, свят, походів і екскурсій, конкурсів, бесід, зустрічей та ін.); розвиток комунікативних навичок у процесі підготовки до виховних заходів; формування індивідуальних здібностей, позитивних рис характеру.

Як доводить практика, професія педагога-організатора публічна, адже він постійно впроваджує у тренінгові, позаурочні форми роботи різні аспекти морального, загальнокультурного виховання тощо. Для цього фахівцям необхідно постійно працювати над становлення власного професійного іміджу як яскравого образу педагога-наставника, старшого помічника школярів у розв'язанні численних моральних та життєвих труднощів та питань.

Потреба спеціалістів у постійному самовдосконаленні при створенні відповідного іміджу, спрямована по-перше на оволодіння на механізмами педагогічного впливу при формуванні в підростаючій молоді моральних цінностей, поваги, довіри, бажанні творити та займатися загальною корисною справою. Адже учні сприймають не тільки зовнішній вигляд учителя, але його особистісні, соціальні, професійні риси, духовність, відповідне позитивне ставлення до дітей. Водночас, хочемо зазначити, що становлення професійного іміджу педагогів-організаторів неможливо без їхньої самоідентифікації в індивідуальному цілісному образі, виявленні особисто-професійних якостей відповідно до педагогічних функцій спеціальності. Сучасна діяльність спеціалістів виховної роботи орієнтується на формування в учнів ряду ключових компетентностей відповідно до запитів нової української школи: вільне володіння державною мовою, уміння навчатися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, екологічна грамотність і здорове життя загальнокультурна компетентність.

Отже, проблема становлення професійного іміджу педагогів-організаторів в умовах розвитку сучасної освіти потребує ґрунтовних науково-педагогічних досліджень, врахування нових тенденції розвитку

сучасної освіти та науки, вивчення та впровадження у практику роботи навчальних закладів освіти технологій передового педагогічного досвіду.

Список використаних джерел:

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: (з дод. і допов.) / [уклад. І Голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин А. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. Кузьменко Ю. Реалізація проектної методики у процесі формування культури навчальної діяльності школярів/ Ю. Кузьменко. – Херсон, РПО, 2008. – 50 с.
5. Казанчук І. Паблікрейшнз в діяльності органів внутрішніх справ / І. Казанчук; за заг. ред. О. М. Бандурка. – Харків: Основа, 2003. – 197 с. – Бібліогр.: с. 171–186.
6. Куцова О.М. Стратегії формування іміджу політичного лідера: регіональний вимір: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / Олена Миколаївна Куцова. – Одеса, 2010. – 17 с.
7. Маценко В. Технологія іміджу/ В. Маценко. – К.: Главник, 2005. – 96 с. – (Психол. інструментарій). – Бібліогр.: с. 94.
8. Медведева Е. Основы рекламоведения/ Е. Медведева. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 266 с. – (Серия «Академия рекламы»).
9. Ніколаєску І. Акмеологічний підхід до розвитку професійного іміджу сучасного педагога в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / І. Ніколаєску // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5 (1). – С. 245–251. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv-2012-5\(1\)-39.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/ppsv-2012-5(1)-39.pdf). – Назва з екрана.
10. Новейший психологический словарь / [В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапаря]. – 2-е изд. – Ростов н/ Д: Феникс, 2006. – 808 с.

Гороховська Т.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар,
ПВНЗ «Київський медичний університет»*

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Входження України у світовий освітній простір потребує переосмислення наявного педагогічного досвіду та розвитку нових педагогічних ідей і підходів до навчання дітей з особливими потребами, зміною освітньої парадигми, що передбачає умови, за яких учні, які є суб'єктами освітнього процесу, набувають реальних прав, що забезпечують їм особистісний розвиток і сприяють їх соціалізації. Крім того, ця проблема пов'язана також із зростанням кількості дітей, які не справляються з вимогами загальноосвітніх програм, з одного боку, і недостатньою підготовленістю випускників педагогічних вузів до роботи з дітьми з особливими потребами, з іншого.

Наразі, враховуючи те, що на окремій частині території України проходять військові дії, які стають причиною отримання інвалідності не лише дорослими людьми, але дуже часто й дітьми, у будь-якій школі та практично в будь-якому класі навчаються діти з особливими потребами. Їм необхідна

особлива підтримки з боку держави, сім'ї, педагогів, які забезпечать їм повну та повноцінну інтеграцію в суспільство, дозволять не тільки особливим чином освоювати загальноосвітні програми, але й набути навички соціальної адаптації, реалізовувати власну життєву компетентність.

У цьому контексті безумовна пріоритетність педагогічного супроводу з боку компетентного фахівця, здатного бачити дитину з проблемами в розвитку, з особливими потребами, готового до реалізації різноманітних форм і видів допомоги з урахуванням індивідуальних і особистісних особливостей. Не менш гострою в досліджуваному полі є актуальність визначеної проблеми на науково-педагогічному рівні, яка визначається недостатньо дослідженою стратегією вищої професійної соціально-педагогічної освіти.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу приходимо до висновку, що проблема навчання дітей з особливими потребами вийшла за рамки корекційного підходу, вона потребує пошуку стратегій підготовки фахівців, здатних її вирішувати, інтегруючись у сферу професійної підготовки.

Упровадження інклюзивної освіти в Україні є відображенням об'єктивних вимог, що має на меті забезпечення прав на якісну освіту всім без винятку громадянам, у тому числі особам з особливими потребами [1, с. 172].

Вищезазначені тенденції зумовлюють потребу у виявленні стратегії підготовки майбутнього педагога, а також розроблення концепції, моделі та визначення соціально-педагогічних умов професійної підготовки майбутнього педагога навчального закладу, здатного надавати кваліфіковану допомогу дітям з особливими потребами та їх сім'ям. У нашому випадку під стратегією розуміється концептуальне обґрунтування процесу підготовки майбутнього педагога та формування у нього готовності до інклюзивного навчання дітей з інвалідністю на основі цілісного, системного та компетентнісного підходів. Нові вимоги до процесу підготовки таких фахівців у педагогічних вузах, зумовлені соціальним замовленням, створюють перспективу концептуального переосмислення всієї системи їх професійної підготовки в педагогічному вузі.

Таким чином, упровадження інклюзивної освіти складна, неоднозначна, багатоаспектна проблема, яка об'єднує у собі цілий ряд відносно самостійних наукових і прикладних напрямів, потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових і соціальних засад [1, с. 174].

Назріла необхідність створення такої системи навчання, за якої дитина з особливими потребами не відокремлювалася б від товариства дітей з нормальним розвитком. Сам по собі органічний дефект є фактом. Адже педагогу доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами, скільки з їх соціальними наслідками. Коли перед нами позбавлена можливості самостійно пересуватися дитина як об'єкт виховання, то тут доводиться мати справу не стільки з неможливістю ходити, скільки з тими конфліктами, які виникають у такої дитини при входженні в життя. Тому виховання дитини з інвалідністю є соціальним вихованням.

До основних здобутків інклюзивного освітнього середовища варто віднести: активне залучення осіб з особливими потребами у соціум, їх адаптацію, соціалізацію, навчання, виховання та розвиток на благо суспільства.

Важливим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання, застосування форм, методів і технологій, які враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами. Інклюзивна освіта є довгостроковою стратегією – від інтегрування у навчальному закладі до інтегрування у суспільстві – це і процес, і результат [2].

Наразі малодослідженими залишаються найважливіші аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: недостатньо розроблені педагогічні технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ, що спрямовані на розвиток соціальної активності цієї категорії студентів та їхню інтеграцію в середовище навчального закладу, а також забезпечують надання соціально-психологічної та інформаційно-консультативної допомоги педагогічним працівникам, які створюють умови для соціалізації цих студентів [3, с. 9].

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства у цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [2].

Таким чином, впровадження інклюзивної освіти складна, неоднозначна, багатоаспектна проблема, що об'єднує у собі цілий ряд відносно самостійних наукових та прикладних напрямів, потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад. Широке упровадження інклюзивної освіти має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до осіб означеної категорії. Цьому може бути присвячене наступне дослідження, яке передбачає подальші пошуки у розробці навчальних програм, форм, методів навчання відповідно до потреб інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив / О. І. Москалюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 1 (40). – С. 172–174.
2. Переверзева О. В. Інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен у контексті інноваційного розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Переверзева. – Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара – Дніпро. Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Tezy_Pereverzewoy_OW_DNU_konf_3.pdf
3. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія / М.Є. Чайковський – К.: Університет «Україна», 2015. – 436 с.

Добровольська А.М.

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

ЕТАПИ СТАНОВЛЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Освіта, зорієнтована на компетенції і компетентності (*competence-based education – CBE*), розвивалась у 70-х роках ХХ ст. у США в загальному контексті поняття «компетенція».

G. Ryle (праця “The Concept of Mind”, 1949 р.) визначив поняття «компетенція» як готовність до виконання професійних завдань [1].

R. W. White у 1959 р. у праці “Motivation reconsidered: The concept of competence” доповнив поняття «компетенція» характеристикою індивідуальних рис особистості, акцентувавши увагу на спрямованості і мотивації, які повинні забезпечувати бездоганне виконання роботи та здійснення професійної діяльності [2].

Компетентнісний підхід формувався в загальному контексті трактування поняття «компетенція», котре запропонував у 1965 р. N. Chomsky стосовно теорії мови, зокрема трансформаційної граматики.

Проблема дослідження компетенції одержала наукове обґрунтування на конференції «Компетенція: аналіз, критика, переоцінка», яка відбулась у травні 1980 р. у Державному університеті штату Пенсильванія (США) [3]. За результатами цього дослідження і багатьох інших усі дослідники, які вивчали і продовжують вивчати природу компетенцій, відзначають їх багатоплановий і системний характер.

Поняття «компетентнісна освіта» виникло у США у 60-х роках, але було сформоване лише наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. у зв’язку з новими вимогами бізнесу до випускників ВНЗ щодо їх неграмотності та неспроможності застосовувати професійні знання і вміння під час конкретних виробничих ситуацій [4].

У 80-х роках уряд Великобританії, прагнучи підвищити конкурентоспроможність випускників ВНЗ на ринку праці з огляду на дефіцит кваліфікованих фахівців, сформував новий підхід до професійно-технічної освіти на основі поняття «компетентність», що започаткувало розроблення нових професійно-технічних кваліфікацій, в основу котрих були покладені професійні стандарти компетентності. Окрім того, така реформа професійно-технічної освіти дозволила розробити модель кваліфікацій на основі поняття «компетентність», а також створити єдину загальнонаціональну систему виробничих кваліфікацій, що в подальшому сприяло розробленню подібних моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. У 1986 р. концепція компетентнісно зорієнтованої освіти була взята у Великобританії за основу національної системи кваліфікаційних стандартів.

Початок упровадження компетентнісного підходу у Франції припадає на 80-ті, а сталий розвиток – на 90-ті роки ХХ ст. Воно було пов’язане з необхідністю розроблення нових моделей компетенцій, з визначенням ролі підприємств у їх розвитку, а також пройшло декілька стадій:

- виникнення самої ідеї в організаціях;
- розроблення інструментарію для практиків і консультантів;
- формування концептуального уявлення про компетенції;
- формування критичних підходів [5].

Як зазначає І. Бургун, запровадження компетентнісного підходу в систему освіти Німеччини передбачало розроблення професійно-технічних компетенцій дій, особистісних і соціальних компетенцій. У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку між різними типами навчального середовища, розумінні індивідуумами процесів навчання і результатів навчання в термінах навчальної діяльності і результатів тестування [6].

Поняття «ключові компетентності» вперше з'явилося в 1992 р. в проекті Європейського Союзу «Середня освіта в Європі». З цих пір цей термін починають використовувати, характеризуючи кваліфікаційні вимоги до педагогічних кадрів [7].

OECD (Організація економічного співробітництва і розвитку) в 1997 р. ініціювала проведення дослідження «Визначення і відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (“Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations” або “*DeSeCo*”), яке було розпочато в межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії і Національного центру освітньої статистики США і Канади, метою якого було систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн, а також дібрати ключові компетентності, що є спільними для всіх країн незалежно від національних особливостей [8].

За результатами дослідження була розроблена схема, в якій компетентності були віднесені до відповідних категорій (табл. 1) [9].

Таблиця 1

Категорії компетентностей

Категорія	Компетентності
I-а категорія «Використовувати засоби у взаємодії»	– використовувати мову, символи та тексти у взаємодії; – використовувати знання та інформацію у взаємодії; – використовувати технології у взаємодії
II-а категорія «Взаємодіяти в гетерогенних групах»	– будувати стосунки з іншими; – працювати в команді; – вирішувати конфлікти
III-я категорія «Діяти автономно»	– розробляти та реалізовувати життєві плани і персональні проекти; – захищати свої права, інтереси і потреби

Напрацювання фахівців *OECD* дозволили дійти висновків, що:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;

– сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;

– вибір ключових компетентностей повинен відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;

– під час відбору та ідентифікації ключових компетентностей має бути врахований вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;

– на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю, а саме її вік, стать, соціальний статус тощо;

– визначення і відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців і представників різноманітних соціальних груп [10].

Аналіз наукових досліджень (В. Бедь, І. Зимня, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський, G. Ryle, R. White [1; 2; 11–16] та інших) надає можливість умовно виокремити три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті (табл. 2):

Таблиця 2

Етапи становлення компетентнісного підходу в освіті

Етап	Характеристика
<i>I-й етап</i> (60–70-ті рр. ХХ ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – вводиться в науковий апарат категорія «компетенція», яку стали використовувати в теорії навчання мовам під час досліджень різних видів мовної компетенції; – Д. Нумес уводить поняття «комунікативна компетентність»; – створюються передумови для розмежування понять «компетенція», «компетентність»;
<i>II-й етап</i> (70–90-ті рр. ХХ ст.)	<ul style="list-style-type: none"> – використовуються категорії «компетенція», «компетентність» у теорії та практиці навчання мові (особливо нерідній), спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкуванню; – Дж. Равен (1984 р.) розробляє зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності»; – створюється перелік ключових компетентностей (Дж. Равен у своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація» дає розширене тлумачення терміну «компетентність», визначає перелік ключових компетентностей, основну увагу зосереджуючи на категоріях «готовність», «упевненість», «здатність», «відповідальність», котрі характерні людині); – формується компетентнісний підхід (CBE)

<p>III-й етап (з кінця 80-х – початку 90-х рр. XX ст.)</p>	<p>– досліджується компетентність як науково-освітня категорія;</p> <p>– визначаються основні компоненти компетентнісної освіти (формування знань, умінь і цінностей особистості);</p> <p>– впроваджується компетентнісний підхід у практику освітньої діяльності за умови, що компетенції розглядаються як головні складові компетентнісно зорієнтованого навчання;</p> <p>– виокремлюється система компетентностей в освіті, яка має ієрархічну структуру, рівні котрої складають:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ключові компетентності (між- і надпредметні компетентності) – визначають здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, полі предметні і культурно доцільні види діяльності, ефективно вирішувати актуальні, індивідуальні, соціальні та інші проблеми; • загальногалузеві (загальнопредметні) компетентності – набуваються особою впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі у ВНЗ (в усіх класах середньої школи), відображають її розуміння «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культурно доцільної діяльності для вирішення індивідуальних і соціальних проблем; • предметні (спеціально-предметні) компетентності – набуваються особою впродовж вивчення навчальної дисципліни у ВНЗ протягом конкретного навчального року або ступеня навчання (того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи); <p>– реалізується Болонський процес.</p>
--	---

Список використаних джерел:

1. Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson, 328.
2. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 279–333.
3. Король В. П. Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В. П. Король. – Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2016. – 293 с.
4. Сидоренко О. Ситуаційна методика навчання : Теорія та практика / О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід : європейський вимір / Т. Є. Кристопчук // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічна. – 2011. – Вип. 6. – С. 33–42.

6. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику / І. В. Бургун // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2010. – № 1 (2). – С. 159–165.
7. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6–10.
8. Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. – OECD, 2005. Retrieved from http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02_parsys_43469_downloadList_2296.DownloadFile.tmp/2005_dskcexecutivesummary.en.pdf
9. Rychen D. S. Key competencies for a successful life and a well-functioning society / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Germany : Hogrefe & Huber, 2003. – 224 p. Retrieved from <https://us.hogrefe.com/shop/key-competencies-for-a-successful-life-and-a-well-functioning-society-67288.html>
10. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 5–14.
11. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Бедь, М. Артьомова // Освіта регіону. – 2011. – № 5. – С. 43–51. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/691>
12. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
13. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 15–24.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
15. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

Калінська О.П.

старший викладач,

Навчально-науковий інститут підприємництва

та перспективних технологій

Національного університету «Львівська політехніка»

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КАФЕДРИ

Успіх вирішення завдань, що постають перед сучасним вищим навчальним закладом, залежать від того, які форми і методи методичної роботи використовуються на кафедрі з метою сприяння виявленню та розкриттю професійної компетентності, творчості та педагогічної майстерності викладацького колективу кафедри.

Адже, як зауважує С. Вишнякова, методична робота в навчальному закладі – це планована діяльність викладачів і співробітників, спрямована на освоєння та вдосконалення існуючих, а також розробку і впровадження нових принципів, форм і методів ефективної організації навчального процесу. Методична робота спрямована на вироблення оптимальних методів досягнення нової якості навчально-виховного процесу [1].

Головним завданням методичної роботи кафедри освітнього закладу є надання вагомій допомоги у процесі формування професійної компетентності викладача та підвищення рівня його педагогічної майстерності. Комплекс методичних знань, які педагог отримує під час участі у методичній роботі кафедри складається із засвоєних викладачем відомостей про принципи, зміст, методи, форми та засоби організації навчально-виховного процесу й навчання студентів. Отже, вони мають базуватися на міцних знаннях. Тож ґрунтовна фахова та методична підготовка викладача – основа його успішної професійної діяльності та її результативності.

Тому, метою методичної роботи кафедри є, головним чином, супровід та підвищення якості освітнього процесу за допомогою узгодження і вдосконалення єдиного методичного завдання в освітній установі в цілому і методичних задумів кожного викладача. Основними завданнями методичної роботи, на думку більшості авторів, є такі: ознайомлення з досягненнями психолого-педагогічної науки з метою підвищення наукового рівня; підвищення педагогічної майстерності; оволодіння новими методами навчання і виховання; систематичне вивчення і аналіз навчальних програм; вивчення і використання у навчальному процесі нових педагогічних технологій, передового досвіду навчання та виховання, аналіз результатів цієї роботи; розробка пропозицій та рекомендацій з поліпшення викладання окремих навчальних дисциплін; організація наставництва, надання допомоги молодим викладачам у підготовці і проведенні занять, організація взаємовідвідування занять, відкритих занять та їх обговорення; організація та проведення конкурсів, олімпіад, позанавчальних виховних заходів тощо.

Кожна із форм методичної роботи має свою специфіку, але мета їх функціонування – єдина, тому ми вважали за доцільне розкрити їх особливості.

Серед традиційних форм методичної роботи були визнані конференції, які в залежності від завдань і змісту були поділені на: тематичні (інколи теоретичні); технічні; науково-практичні. Як зауважувала В. Пікельна, на них вирішувались «питання навчально-методичної і виховної роботи, укріплення навчально-матеріальної бази і зв'язку з підприємствами» [2, с. 34]. Основною перевагою науково-практичних конференцій, які проводяться в умовах вищих навчальних закладів є те, що вони слугують ефективним джерелом інформації про передовий педагогічний і виробничий досвід. Учені і практики давали конференціям досить високу оцінку.

Також серед традиційних групових форм методичної роботи найбільш розповсюдженими залишаються методичні предметні (циклові) комісії педагогів. У вищих навчальних закладах методичні комісії створюються, як

правило, за блоком навчальних предметів. В межах діяльності методичних комісій передбачаються різні форми методичної роботи.

Аналізуючи діяльність методичних комісій Л. Сушенцева наголошує, що методичні предметні (циклові) комісії є не тільки найбільш розповсюдженою формою методичної роботи в навчальних закладах, але й найбільш доцільною і результативною формою щодо вдосконалення навчально-виховного процесу і оперативного вирішення поточних методичних проблем [3, с. 81].

Досить поширеною є така форма методичної роботи, як постійно діючий методичний семінар, на якому досвідчені викладачі розкривають власні методики проведення занять з окремих тем тих чи інших навчальних дисциплін. Але необхідно наголосити, що не у всіх вищих навчальних закладах функціонує семінар педагогічних знань, як відносно нова інноваційна форма методичної роботи. Практика доводить, що більшість із відомих форм методичної роботи залишаються досить ефективними при оновленому їх змісті.

Також серед найбільш поширених форм методичної роботи (в різних її ланках) залишаються відкриті заняття та взаємовідвідування. Відкриті заняття і взаємовідвідування – це форми методичної роботи, яка добре зарекомендували себе і довели свою результативність. На відкритому занятті є можливість демонструвати ефективне застосування різних методів навчання і виховання, знайомити колег з інноваційними технологіями, раціональними прийомами проведення різних елементів заняття. На нашу думку, специфіка проведення відкритих занять та взаємовідвідування полягає в тому, що дозволяє показати високу педагогічну майстерність і одночасно навчити інших педагогів проводити і здійснювати самоаналіз заняття. Мета відвідування – це і обмін досвідом і, що більш важливо, допомога більш досвідчених менш досвідченим.

Як показує вивчення досвіду організації методичної роботи на деяких кафедрах знижена увага до методичної роботи і використовуються, як правило, всього дві форми: методичні семінари та науково-методичні конференції.

Таким чином, дослідження традиційних форм методичної роботи показало переваги, які їм притаманні: досконалий зміст методичної роботи незалежно від її форми є умовою розвитку педагогічної майстерності викладачів.

Також варто зауважити, що найбільш суттєвою особливістю сучасної ситуації в системі освіти є співіснування двох стратегій організації навчання: традиційної та інноваційної. Поява інноваційних форм для підвищення професіоналізму та якості педагогічної майстерності викладачів продиктовано сучасним соціальним замовленням, рівнем психолого-педагогічної науки, а також кадровим потенціалом.

Так О. Топузов пояснює освітні інновації як потужний ресурс модернізації і розвитку системи освіти, «це готові до впровадження й застосування в педагогічній практиці науково й експериментально обґрунтовані освітні інноваційні розробки, які через якісні зміни в освітній діяльності призводять до підвищення її ефективності, до здобуття кількісно і якісно нових освітніх результатів». Педагогічну інновацію дослідник вбачає в педагогічній ідеї, «втіленій в певній інноваційній педагогічній розробці (дидактичній або виховній системі, технології методиці, засобах навчання

тощо)» [5]. Інноваційна методична діяльність, в кінцевому рахунку, сприяє підвищенню якості освітнього процесу, рівня освіченості і вихованості суб'єктів навчально-виховного процесу.

Науковець О. Тодчук вважає, що запровадження в практику роботи таких нетрадиційних форм методичної роботи, як: методичні «фестивалі», «ринги», «мости»; уроки-панорами; методичні діалоги; «круглі столи», аукціони педагогічних ідей та інших визнано досить ефективним [4, с. 4].

З огляду на це, ми вважаємо за доцільне рекомендувати у практиці методичної роботи використовувати такі нетрадиційні форми та методи методичної роботи як: педагогічні консиліуми, прем'єри творчого пошуку, методичні «фестивалі» (метою яких є обмін досвідом роботи); презентації інноваційних технологій; мобільний workshop «Розвиток педагогічної майстерності»; проведення тренінгів, коучингів; створення шкіл педагогічної майстерності; використання маніпулятивних методик та технологій; робота з наставниками тощо. При проведенні яких викладачі ознайомлюються з різними нетрадиційними підходами до організації освітнього процесу та вивчають кращий педагогічний досвід.

Також викликає позитивне ставлення ідея щодо поєднання традиційних та нетрадиційних форм методичної роботи кафедри з дозвіллям. На таких заходах педагоги не тільки можуть проявити свою ерудицію, критичне мислення, креативність, фантазію, а й добре відпочити. Адже такі форми є більш мобільними, оскільки вони сприяють довірливому спілкуванню педагогів, певній професійній сміливості, розкутості, зацікавленості.

Отже, досліджуючи традиційні та нетрадиційні форми проведення методичної роботи кафедри можна підкреслити значення та вагомість усіх технологій, форм та методів, адже лише таким шляхом можна досягнути освітньої мети.

Список використаних джерел:

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь : Ключевые понятия, термины. Актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : Новь, 1999. – 537 с. – Режим доступу: <https://www.psyoffice.ru/6-1057-metodicheskaja-rabota.htm>. – Назва з екрану.
2. Пикельная В. С. Методические рекомендации по организации методической работы заместителя директора по учебно-производственной работе среднего профтехучилища / В. С. Пикельная /. – М. : Высшая школа, 1977. – 49 с.
3. Сушенцева Л. Л. Управління системою методичної роботи в сучасному професійно-технічному училищі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сушенцева Лілія Леонідівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Кривий Ріг, 1999. – 226 с.
4. Тодчук О. Форми проведення методичної роботи / О. Тодчук // Директор школи. – 1997. – № 7. – С. 4.
5. Топузов О. М. Педагогічні інновації: від теорії до практики / О. М. Топузов / – Режим доступу : https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/716/ – Назва з екрану.

Кліпа Ю.В.

асистент,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРАКТИКУ ЯК НАВЧАЛЬНУ ФОРМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Одним з найважливіших завдань сучасного суспільства є розвиток і формування гармонійної та всебічно розвинутої особистості, яка повинна прагнути до активної реалізації свого творчого потенціалу, крім того, сучасність потребує досить високого рівня виконання фахівцями різних галузей своїх професійних функцій. Одним з досить складних є питання визначення рівня сформованості професійної працездатності особистості – потенційної готовності і фактичної здатності людини виконувати певний вид діяльності на необхідному ефективному рівні впродовж певного часу.

Організація проходження практики студентів регламентується Законом України «Про вищу освіту», «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженим наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93, а також чинним законодавством України і навчально-методичним забезпеченням проходження практики. Студенти за період навчання проходять такі види практик: навчально-ознайомча; виробнича; переддипломна. Практика дозволяє перевірити знання, отримані в Університеті, інтегрувати їх у єдине ціле та наблизити студентів до майбутньої професії.

Проходження практики студентами є важливою складовою навчального процесу підготовки фахівців економічної сфери. Її основне завдання – ознайомити з майбутньою професійною діяльністю, закріпити і поглибити теоретичні знання, які студенти одержали в процесі навчання, дати необхідні практичні вміння і навички за фахом та сприяти розвитку організаторських здібностей студентів.

У ВНЗ для проведення практик, в міру можливостей, підтримується належний рівень матеріально-технічної бази, методичного, організаційного та кадрового забезпечення, впроваджуються нові засоби навчання, електронні та мережеві технології. Але в організації і проведенні практичного навчання на підприємствах і в організаціях залишаються невирішені проблеми, викликані скороченням баз практики, неможливістю оплати керівників практики на виробництві, проїзду студентів та їх проживання на місцях. Дуже рідко практиканти зараховуються на посади відповідно їх спеціалізації, більшість керівників баз практики не зацікавлені у проходженні у них практики студентів, тому відмовляють з мотивів нерозголошення комерційної таємниці. Аби уникнути подібних складнощів у роботі, роботодавцям простіше не приймати студентів на практику. Дані умови призводять до створення проблем при організації виробничої практики ВНЗ та впливають на фахову підготовку. Незважаючи на недостатню урегульованість нормативних актів

щодо питань практики та працевлаштування, ВНЗ самостійно намагаються подолати дані проблеми.

Тому, для покращення умов проведення практики та поліпшення підготовки студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності необхідно:

- проводити дослідження з метою вивчення потреби у фахівцях певного напрямку підготовки (спеціальності) у роботодавців;

- сформулювати систему галузевих зв'язків між вищими навчальними закладами та роботодавцями для забезпечення здобуття студентами професійних навичок під час проходження виробничої практики [1];

- розробити і запровадити систему ранньої адаптації випускників на первинних посадах [1];

- зосередити увагу в програмах виробничих практик на практичних питаннях згідно навчального плану для забезпечення набуття відповідних навичок та закріплення здобутих знань;

- поширювати практику проведення навчальних занять із залученням спеціалістів з підприємств – філій кафедр тощо.

Таким чином, організація практичної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах здійснюється як під час вивчення професійно спрямованих теоретичних дисциплін, так і виробничої практики у студентів економічних спеціальностей. Професійна підготовка базується на підготовці високопрофесійних та креативних фахівців, здатних пристосовуватись до сучасних вимог економіки та ринку праці.

Під час проходження виробничої практики студент може перевірити свій професіоналізм. А також, має можливість вивчити реальні ситуації; перевірити знання, отримані під час навчання; самостійно приймати рішення, обґрунтовуючи їх доцільність перед керівником практики. Майбутній фахівець навчається субординації, роботі в колективі, отримує навички професійного спілкування. У ВНЗ для проведення практик, в міру можливостей, підтримується належний рівень матеріально-технічної бази, методичного, організаційного та кадрового забезпечення, впроваджуються нові засоби навчання, електронні та мережеві технології.

Список використаних джерел:

1. Про практичну підготовку студентів від 07.02.09 року № 1/9–93 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2728 – (Нормативний документ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. Лист).

2. Пухно С. Самостійна науково-дослідна робота студентів вищих навчальних закладів освіти як складова їх професійної компетентності [Текст] / С. Пухно // Світогляд – Філософія – Релігія: збірник наукових праць. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2013. – Вип. 4. – С. 83–91.

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;*

Байлюк Л.А.

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

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

У сучасному вищому навчальному закладі семінарське заняття один з основних видів занять. Воно є засобом розвитку у студентів культури наукового мислення, а також призначений для поглибленого вивчення дисципліни, оволодіння методикою наукового пізнання. Семінарське заняття являє собою групове заняття, яке проводиться під керівництвом викладача, після прочитаної лекції з відповідної теми курсу і самостійної підготовки студентів групи. Це форма навчального заняття, при якій викладач організовує дискусію навколо попередньо визначених тем, до котрих студенти готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань. Успіхи семінарських занять у вищій школі значною мірою залежать від раціональної організації їх та активних методів проведення. Ось чому удосконалення методики проведення семінарських занять завжди є в центрі уваги викладачів вищих навчальних закладів. Вони спрямовують свою увагу на те, щоб кожне заняття було проведене на високому організаційному, науковому і методичному рівні при активній участі всіх студентів.

Семінарські заняття проводяться згідно з розкладами навчальних занять з тем, що вказані в робочих навчальних програмах і планах семінарських занять. Таке заняття – це завжди продуктивне педагогічне спілкування. Досвідчені викладачі, формуючи атмосферу творчої роботи, орієнтують студентів на виступи з характером оцінки, дискусії, співвідносячи їх із простим викладом вивчених та підготовлених тем, заслуховуванням рефератів. Викладач дає установку на прослуховування або акцентує увагу студентів на оцінці та обговоренні, залежно від тематики та ситуації. Враховуючи все це, викладач керує дискусією та розподілом ролей. Основними завданнями семінарського заняття є: розвивати пізнавальну активність і самодіяльність, уміння творчо застосовувати матеріал лекцій; поглиблювати і закріплювати знання, отримані в процесі вивчення дисципліни; сприяти розвитку творчого мислення, вміння логічно висловлювати і аргументувати свої думки, слухати один одного, продуктивно критикувати. Семінарські заняття виступають також засобом перевірки розвитку і закріплення навичок самостійної роботи, що є однією з найважливіших форм навчальної роботи студентів та сприяють вихованню

ініціативи, активності, самостійності в роботі, привчають систематичному, планомірному засвоєнню навчального матеріалу, монографічної та іншої літератури, законодавчих актів.

Відповідно до завдань і змісту роботи в коледжі поширені семінарські заняття трьох типів:

Просемінар. Головне їхнє завдання: виробити у студента вміння виконувати різноманітні практичні роботи. Просемінари – це своєрідні практикуми, які проводяться на перших-курсах курсів.

Власне семінар. Це традиційне заняття, в якому опір робиться на закріплення теоретичних відомостей, формування системи знань, підготовку до виконання подальших практичних завдань. Він може проходити у таких формах: *фронтальне семінарське заняття*, що передбачає роботу всіх його учасників над темою та питаннями; *семінарське заняття з підготовленими доповідями*, що передбачає проведення роботи навколо декількох доповідей. Головна увага – підготовка самої доповіді та співповіді, інші учасники семінарського заняття вивчають основні джерела за обраною проблемою; *комбіноване* – співвідносить комбіновані форми роботи, тобто частина питань розробляється всіма учасниками, решта – підготовка доповідей та повідомлень.

Спецсемінар. Вони проводяться на третьому-четвертому курсах і мають на меті ширше залучати студентів до науково-дослідницької роботи коледжу та університету. На семінарських заняттях студенти набувають уміння проводити наукові дослідження з тих чи інших актуальних проблем. Такий семінар покликаний поєднувати теоретичну підготовку майбутніх фахівців з їх участю в науково-дослідній роботі.

У своїй роботі практикуємо такі види семінарських занять: *семінар-колоквіум* – активна жвава бесіда на зазначену в плані тему, коли і викладач, і студенти ставлять запитання, в обговоренні яких беруть участь усі студенти;

семінар-вивчення першоджерел – обговорення і аналіз історичних джерел, їх критика, дешифрування, коментування та реконструкція історичних фактів;

семінар-диспут – дискусія навколо проблем, які по-різному тлумачаться, висвітлюються вченими різних наукових напрямків або в різних країнах; *семінар-рольові ігри* – висвітлення позицій політичних діячів, відомих педагогів та вчених, з'ясування їх поглядів при висвітленні проблем розвитку суспільства у вигляді ділової гри; *семінар-симпозіум* – обговорення усних виступів і підготовлених рефератів; *метод ситуацій (кейс-метод)* – використання опису реальних соціальних і економічних ситуацій, аналіз ситуацій, виявлення суті проблеми, пропонування можливих розв'язків і вибір кращих з них.

З досвідом роботи форми і методи семінарського заняття урізноманітнюються в залежності від характеру навчальної дисципліни, теми, особливостей студентської аудиторії та її реальних можливостей. Рекомендуємо також проводити змішані (комбіновані) види семінарських занять. Кожне семінарське заняття має містити елементи дискусії між

студентами і активну участь всіх присутніх. На заняттях практикується використання мультимедійних презентацій, відеоматеріалів та Інтернету.

Під час організації семінарських занять варто дотримуватися таких вимог: наявність стабільного розкладу семінарських занять; обговорення і затвердження на засіданні циклової комісії планів семінарських занять як організуючого фактора самостійної роботи студентів; укладання списків рекомендованої літератури з поділом її на основну і додаткову із зазначенням сторінок першоджерел, що належать до конспектування (у відповідності з бюджетом часу, відведеного для самостійної роботи з даної дисципліни згідно вимог робочої програми); наявність методичних рекомендацій до семінарських занять; забезпечення занять наочно-ілюстрованими матеріалами, сучасними комп'ютерними засобами навчання, письмовими завданнями, тестами тощо.

Підготовка до семінарського заняття поділяється на попередню та безпосередню. Попередня підготовка включає збір матеріалів по темі, розробку плану заняття, розробку методичних рекомендацій для проведення заняття; безпосередня – відвідування лекцій по темі семінарського заняття чи ознайомлення з її текстом; опрацювання літератури і нормативних документів, підготовку плану-конспекту і дидактичних матеріалів.

У плані вказується тема, мета, завдання вивчення навчального матеріалу, питання для обговорення, література (обов'язкова та додаткова). Якщо семінарське заняття формулюється у вигляді доповідей, то формулюються теми, до яких додається основна література для ознайомлення кожного учасника заняття. При проведенні комбінованого семінарського заняття визначаються питання для фронтального вивчення та розробляються теми рефератів. За наявності навчально-методичних комплексів необхідність в останніх видах роботи відпадає, тому що учасники семінару працюють відповідно до розробок циклової комісії.

Отже, алгоритм підготовчої роботи викладача до семінару може виглядати так: ретельно зважити зміст чергової теми семінарського заняття, її місце в загальній системі занять; опрацювати необхідну літературу (як рекомендовану для студентів, так і додаткову); розробити план проведення семінарського заняття, що включає послідовне викладення в тезисній формі основних положень теми; скласти перелік основних і додаткових питань; підготувати ілюстративні приклади для зв'язку дисципліни з практикою, з життям; підготувати наочні й допоміжні засоби; спрогнозувати той матеріал, що, викликає певні труднощі у студентів; розподілити всі елементи семінарського заняття за часом.

Під час проведення семінарського заняття слід виділяти такі основні компоненти: *вступне слово викладача* (визначається основна мета семінарського заняття; місце, що займають питання даного семінарського заняття в курсі, який вивчається; головні питання семінарського заняття; методичні рекомендації щодо виступу студентів з даної тематики); *обговорювання питань семінарського заняття* (використання обґрунтованих міркувань студентів з приводу виступів учасників семінарського заняття, запитань, які виникають у студентів, організація дискусії, корегування її в

межах запланованої теми, короткий висновок після кожного питання); *заклучне слово* (реалізація мети семінарського заняття, конструктивний аналіз усіх виступів та відповідей, стимуляція активності студентів).

Семінарське заняття є ефективним підсумком всієї навчальної роботи викладача, тому що проведення її на високому теоретичному і методичному рівнях значною мірою обумовлено: наявністю лекційних матеріалів, що відповідають вимогам сучасності; методикою читання лекцій; педагогічною майстерністю викладача; організацією самостійної роботи студентів під керівництвом викладача на консультаціях. Таким чином, на семінарських заняттях студенти набувають досвіду організації пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.
2. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007.

Кравцова А.В.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОПЕДЕВТИКИ КОМПОЗИЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

Традиції дослідження проблеми композиції, сформовані поколіннями науковців, з одного боку, створюють ілюзію всебічного вирішення усіх питань, пов'язаних із нею, а з іншого – стали основою для розвитку розмаїття підходів до її визначення й опису. Необхідність систематизації теоретико-методологічних даних, отриманих й обґрунтованих науковцями, пов'язана із потребою змістового наповнення терміну, а також визначенням функціонального потенціалу композиції. Викладач повинен так формулювати завдання для студентів, щоб виявити певний зв'язок між певними проблемами та зазначеними методами і засобами їх рішення.

Проблема пропедевтики у композиції цікавила і цікавить багатьох педагогів: В.В. Зінько, М. Акушев, Й. Зісельс, А.П. Політюк, О.С. Попов, О. Агеєва, П. Новічков, Д.К. Максвелл, Л.В. Шубников, Т. Атемасова, В.В. Ванслов, С.А. Гавріляченко, Л.В. Шепелев, О. Чернишов. Питання розвитку і формування композиційного мислення студентів були предметом дисертаційних досліджень багатьох авторів, зокрема, А.Д. Куликова, Н.П. Меньшикова, Л.І. Панкратовой, С.Н. Данілушкін. Н.П. Панкратова у своїй дисертації розглядала композиційне мислення як основу професійної підготовки художника-педагога [2].

Класичне визначення композиції в образотворчому мистецтві дав в епоху італійського Відродження теоретик і архітектор Леон Баттіста Альберті у

своєму трактаті «Три книги про живопис» (1435–1436): «Композиція – це твір, вигадання, винахід, «акт вільної художницької волі». Композиційне мислення – це, перш за все, і цілісне мислення в системі співвідношень внутрішнього і зовнішнього [4].

Пропедевтика (дав.-гр. προπαιδείω – попередньо навчаю, готую) – скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді, тобто підготовчий, вступний курс у будь-яку науку, що передує більш у глибокому і детальному вивченню відповідної дисципліни [1]. Пропедевтичне (від греч. Προπαιδείο – «випереджаю») вивчення студентами основ композиції, на думку О.Л. Шевнюк [5], сприяє опануванню ними знаннями та уміннями щодо організації площинної, об'ємної й об'ємно-просторової структури твору образотворчого мистецтва, його композиційними законами, прийомами і засобами формоутворення. Оволодіння компонованням формальних елементів образотворення становить основу для формування у студентів здатності до естетичної організації композиції, необхідної їм у самостійній художній діяльності. Пропедевтика має на меті вирішення завдань активізувати творчий потенціал майбутнього художника, сприяти розвитку його образно-емоціонального сприймання та естетичної культури, водночас слугує фаховим інструментарієм для вирішення творчих завдань. Грамотне композиційне мислення у подальшій творчості впливає на художника на рівні підсвідомості, забезпечує його високу образотворчу культуру.

Основою пропедевтичного навчання композиції є метод проблемного навчання: кожне практичне завдання має нести в собі певний зміст, для вирішення якого можна застосувати конкретні композиційні засоби та прийоми. О. Чернишов [3], радить викладачеві формулювати завдання для студентів таким чином, щоб гранично виявити об'єктивний взаємозв'язок між певними проблемами й визначеними методами та засобами їх розв'язання. Завдання для студентів формулюються таким чином, щоб розвинути їх творчий пошук способів розв'язання проблемної ситуації, спрямовувати студентів на пошук конкретних принципів та прийомів формальної організації площини відповідно до її змістового наповнення.

Як зазначає О. Чернишов [3], одночасність кількох варіантів вирішення дає студентам підстави для виявлення об'єктивної багатоманітності й рівноплановості композиційних закономірностей, засобів та прийомів, допомагає їм відмовитися від традиційного методу проб і помилок з перебиранням випадкових варіантів компоновання твору образотворчого мистецтва, суттєво поглиблює їх творчий потенціал.

Формальна композиція – це композиція, побудована на поєднанні абстрактних елементів (точка, лінія, пляма, колір) і позбавлена предметного змісту. У формальній композиції важливі принципи і закони її побудови і відсутній сюжет. Формальна, або абстрактна, композиція демонструє закони, за якими будується візуальне твір і дозволяє простежити логіку його побудови. Основні засоби формальної композиції містять в собі формат картинної площини (прямокутник, квадрат, коло, тарілка, футболка), композиційний центр, рівновагу, ритм, контраст, тон, колір, статику і динаміку, відкритість і замкнутість, цілісність. Засобами художньої виразності

композиції є все, що необхідно для її створення, в тому числі її правила і прийоми.

Практичну роботу зі студентами викладачеві доцільно розпочинати з дослідження організаційного взаємозв'язку формальних та змістовних аспектів творів образотворчого мистецтва. Ознайомлення з формальною композицією можливо розпочати аналізом абстрактних творів В. Кандинського, К. Малевича, П. Мондріана, Дж. Поллока, М. Ротко з елементами уявлення про запропоновані в них форми, плями, лінії як персонажі з конкретними характерами та драматургією певних відносин. Це допомагає вербалізувати й усвідомлювати емоцію форми [5].

Вивчаючи роботи відомих художників, у процесі виконання формальної композиції на заняттях студенти вчаться мислити формотворними категоріями, такими як об'ємно-просторова структура і тектоніка; масштаб, пропорції, ритм, метр; контраст і нюанс; симетрія і асиметрія; колорит. Наприклад, студентам пропонується виконати абстрактну інтерпретацію картини без реалістичної передачі предметних форм, побудованих на контрастах світлого і темного.

Доцільним є також виконання таких завдань:

- 1) відобразити контраст на основі виражальних засобів лінії та кольору;
- 2) виконати композиції на відображення різних текстур;
- 3) створити колаж з контрастних за фактурою матеріалів;
- 4) виконати композиції щодо рівноваги різних геометричних форм ;
- 5) створити композицію за допомогою прийомів комбінаторики.

Вимогою до виконання цих завдань є поліваріантність, що означає наявність декількох варіантів вирішення завдання. Важливу роль у формуванні композиційного мислення студентів відіграє поступове ускладнення композиційної діяльності. Досягнення високого рівня знань формальної композиції студентами дозволяє розвивати високого їхнє художнє мислення. Формулювання останнього потребує цілеспрямованою керівником з боку викладача

Таким чином, композицію можна визначити як цілісну систему образів й елементів твору і водночас як структуру твору, пов'язану його змістом, реалізовану у вигляді послідовного мотивованого розташування його частин і мережі зв'язків між ними, що може виступати у якості жанрової ознаки. Формальна композиція спрямована на усвідомлення студентами самоцінності форми, аналіз структури основи художнього твору, опанування змістовності мови образотворчого мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Пропедевтика [Електронний ресурс]: вільна енциклопедія – режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%B2%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0>
2. Панкратова А.В. Пропедевтика: теория композиции для графических дизайнеров: Учебное пособие. – Смоленск: СГУ, 2010.
3. Чернышев О.В. Формальная композиция / О. В. Чернышев. – Минск: Пропилеи, 2006.

4. Свешников А.В Композиционное мышление в изобразительном искусстве: дис. ... д-ра искусствоведения. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003.

5. Шевнюк О.Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах / Шевнюк Олена Леонідівна. – Київ : ВД «Освіта України», 2017.

Крилова К.Ю.

магістрант,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

В умовах становлення і розвитку інформаційного суспільства в Україні виникає необхідність підвищення якості шкільної природничої освіти, поліпшення відповідної підготовки вчителів. Специфіка вивчення предметів природничого циклу полягає в орієнтації на надання учням знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, формування уявлень про природничо-наукову картину живої природи, усвідомлення ними біосферної етики, розуміння необхідності раціонального використання й відновлення природних ресурсів, вироблення в учнів навичок застосування знань про навколишній світ у повсякденному житті.

Останнім часом відбувається оновлення змісту професійного зростання вчителів природничого циклу через впровадження сучасних методик, технологій навчання та виховання. Педагогічні інновації, як результат процесу створення нового, оптимізує досягнення педагогічних досліджень, втілюють у навчально-виховний процес – концепції, теорії, моделі, методики, технології тощо. До педагогічних інновацій можна віднести проектну технологію [6].

Аналіз наукових джерел доводить, що метод проектів має достатнє історично-теоретичне підґрунтя розвитку у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, а саме у дослідженнях: Т. Бондаренко, Д. Дьюї, Н. Заїкіна, М. Ігнат'євої, Д. Каттеріка, У. Кіпатрика, В. Копотія, В. Монда, А. Папандреу, Н. Поліхуна, Д. Снездена та ін. Загальні аспекти ключових компетентностей досить ґрунтовно висвітлено в роботах О. Василюшина, І. Єрмакова, С. Кримського, О. Овчарук, Е. Помиткіна, Л. Соханя та ін. Зокрема І. Єрмаков розглядав проектну діяльність взагалі під кутом зору її компетентнісного потенціалу. Пошуку шляхів упровадження інноваційних методик у заклади освіти ми знаходимо у працях вітчизняних дослідників Л. Лепіхової, І. Сингаївської, С. Смольнікової, О. Тюпті, В. Циби та ін. У вітчизняній педагогіці метод проектів досліджували вчені: К. Баханов, В. Гузеєв, А. Касперський, Т. Кручиніна, Д. Левітес, О. Пехота, Є. Полат, Г. Селевко та ін. Процеси модернізації змісту шкільної освіти початку ХХІ століття підкреслили

актуальність застосування методу проектів, набуття життєво необхідних компетентностей через дослідження предметних явищ в Україні.

Водночас, треба відзначити, що тема готовності учителів природничих дисциплін до організації проектної діяльності залишається недостатньо розробленою.

Аналізуючи запити сучасної освіти, слід сказати, що запровадження проектної діяльності відображає дієвість технологій, активних форм і методів навчання. Саме підготовка вчителів природничих дисциплін до успішного впровадження інновацій у навчально-виховний процес є важливим фактором оновлення змісту загальноосвітніх навчальних закладів України. Педагоги природничих дисциплін, усвідомлюючи потреби суспільства в інноваційних технологіях у ході навчання і виховання, в першу чергу заохочують учнів до проектної діяльності на власному прикладі, через особистий інтерес до даної форми роботи. Тому проектна діяльність розвиває творчий потенціал учнів через діагностику їхньої мотивації та постійне заохочення педагогів як форми виховної позаурочної роботи в закладі освіти.

На наш погляд, у проектній діяльності слід поєднати інтереси вихованців, які прагнуть до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; вчителів, зусилля яких спрямовуються на моральний саморозвиток особистості тощо.

На думку академіка І. Беха, сьогодні є необхідність підготовки фахівця, що вміє діяти разом з дитиною, організовує спілкування з дітьми у вигляді діалогу, дискусії, групової роботи тощо, володіє різними засобами підтримки уваги та працездатності учнів, був спроможний самостійно моделювати, конструювати нові (інноваційні) прийоми, методи, технології навчання і виховання [1].

Так, учні старшої школи поглиблюючи свої знання у галузі «природничі дисципліни» мають оволодіти основами творчого процесу, через практичне виконання складових проектної діяльності : конструювання і моделювання. Авторські розроблені спецкурси вивчають закономірності проектної діяльності, її принципи, форми та методи розвитку. Тому підготовка вчителів до здійснення проектно-технологічної освіти учнів стає нагальною потребою нашого часу.

У системі методичної роботи школи, під час тематичних, планових семінарів, конференцій, спецкурсу тощо, здійснюється оновлення знань щодо методики впровадження проектної технології в навчально-виховному процесі закладів освіти, закладається підґрунтя проектної технології на практиці (планування учнівських проектів, створення банку позаурочних учнівських проектів різних за темами, видами, формами тощо). Вагоме значення має узагальнення і поширення кращого педагогічного досвіду під час проведення семінарів, наукових читань щодо організації учнівських проектів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

До головних засад підготовки вчителя до організації проектної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі належать: наявність науково-обґрунтованої комплексної програми, спецкурсів, моделі проектної діяльності учнів; навички прогнозування проектною діяльністю молоді тощо.

Однією із фахових вимог до підготовки вчителя природничих дисциплін є оволодіння основами теоретичної, методичної та практичної складових у

структурі проектної технології. Методика організації проектної діяльності спирається на наступні принципи навчання: принцип структурної єдності змісту навчання, принцип відповідності змісту спецкурсу формам, методам, засобам проектної діяльності; принцип адекватності даного курсу потребами, запитами учнів.

Розвиток сучасної педагогічної освіти спрямований на впровадження у педагогічну практику інновацій, до яких належить проектна технологія. Адже, постійне педагогічне удосконалення спирається на засади інноваційної діяльності, відповідаючи останнім викликам інформаційного суспільства.

У вчителя природничих дисциплін при організації проектної діяльності формуються певні предметні компетентності, серед яких пріоритетними є *інформаційна, комунікативна, особистісне самовдосконалення* тощо. Наприклад, *інформаційна компетентність* забезпечує розвиток вмінь самостійного опрацювання інформації: шукати, вибирати, аналізувати, оцінювати, організувати, представляти, передавати її, відповідально реалізовувати свої плани, приймати рішення і діяти в непередбачених ситуаціях, учитися упродовж життя. Оволодіння *комунікативною компетентністю* педагогом забезпечує успішну взаємодію міжособистісного спілкування. *Компетентність особистісного самовдосконалення* спрямована на засвоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та само підтримки.

«Уміння користуватися методом проектів – показник високої кваліфікації учителя, не випадково цю технологію відносять до технологій XXI століття, що передбачає насамперед, уміння адаптування до стрімко змінюваних умов життя в постіндустріальному суспільстві» [7, с. 8].

На базі Великоснітинської загальноосвітньої школи Фастівського району Київської області успішно реалізовується проектна діяльність екологічного спрямування. За період з 2012 року по 2017 рік було розроблено під керівництвом вчителів природничих дисциплін наступні учнівські проекти: «Оцінка якості навколишнього середовища с. Велика Снітинка показником не спрямованої асиметрії листової пластинки берези повислої (*Betula pendula*)»; «Оцінка якості навколишнього середовища с. Велика Снітинка показником неспрямованої асиметрії листової пластинки липи серцелистої (*Tilia cordata* Mill.)»; «Дослідження впливу синтетичних миючих засобів (СМЗ) на організм людини та навколишнє середовище»; «Дослідження впливу електромагнітного поля мобільного телефону на організм людини»; «Дослідження впливу мобільного телефону на організм людини»; «Аналіз характеру харчування підлітків». Тематика проектів обирається на основі актуальності проблеми сьогодення. Насамперед вчителями природничих дисциплін обов'язково враховуються інтереси, уподобання та здібності учнів.

На думку О. Тагліної, «метод проектів враховує необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити здобувати ці знання самостійно, уміти користуватися набутими знаннями для розв'язання нових пізнавальних та практичних завдань» [7, с. 9]. Він сприяє також набуттю комунікативних навичок і вмінь, зокрема навичок роботи в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі. Цей метод зорієнтований на

знайомство з різними культурами, розгляд різних точок зору на одну проблему, розвиток уміння користуватися дослідницькими методами, аналізувати факти, аналізувати їх з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

На думку К. Задорожного, особливістю навчально-дослідної діяльності учнів є суб'єктивне відкриття ними нових знань на основі актуалізації попередньо набутих знань. Схильність учнів до дослідницької роботи дуже індивідуальна. Вона проявляється у певних аналітичних здібностях, спостережливості, особливостях пам'яті, уваги, фантазії, працьовитості, вольових зусиль тощо [2].

Отже, проектна діяльність з точки зору компетентнісного підходу сприяє розвитку в учнів якостей, що забезпечують їх успішність в соціумі, а саме: критичного та абстрактного мислення, формування адекватної самооцінки, визначення і відстоювання власної позиції. Учні навчаються працювати з інформацією та здійснювати її аналіз тощо. В результаті роботи над проектами в учнів розвивається пізнавальний інтерес до предметів природничого циклу та процесу наукового дослідження, формуються та удосконалюються загально-навчальні компетентності, що дозволяють адаптуватися до швидко змінюваних соціо-економічних умов, орієнтуватися в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях.

Таким чином, впровадження учнівської проектної діяльності, організація її алгоритму стає чинником професійного зростання сучасних вчителів природничих дисциплін в контексті реалізації освітніх завдань концепції Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистісне-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Дослідна та проектна діяльність під час вивчення біології // упоряд. К.М. Задорожний. – Харків: Основа, 2008. – 143 с.
3. Зазуліна Л. В. Педагогічні проекти: науково-метод. посіб. / Л. В. Зазуліна. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2006. – 40 с.
4. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / В.Н. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 59–63.
5. Полат Е. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6. – С. 15.
6. Савченко О.Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О.Я. Савченко // К., – «Рідна школа». 2007. – № 5. – С. 5–8.
7. Тагліна О.В. Метод проектів на уроках біології / О.В. Тагліна. – Х.: Ранок, 2009. – 160 с.

Кузнецова В.В.
студентка,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ЖИВОПISУ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ХУДОЖНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Виконання студентами навчальних завдань має на меті оволодіння ними професійними художніми навичками. Фахова підготовка художника потребує оволодіння знаннями й уміннями відображати колористичними засобами тривимірність форм предметів у просторі на двовимірній площині [6]. Академічний живопис є фундаментальною дисципліною в області кольору. Завдання з живопису – основоположні в системі підготовки художників-педагогів. Для успішного оволодіння живописом необхідно вивчення всіх закономірностей, за якими будується видима форма предмета, створюється його фактура, матеріальність, колір та інші його особливості, обумовлені конкретним простором, освітленням і оточенням.

Навчання студентів вищих навчальних закладів живопису на різних етапах досліджено у працях Юона К.Ф. [7], Беди Г.В. [1], Могілевцева В.А. [4], Кириченко М.А. [3], які насамперед пропонують систему завдань для оволодіння професійними живописними навичками.

Метою пропонованої статті є визначення педагогічних умов навчання студентів живопису у вищих навчальних закладах та особливості постановки навчальних завдань з живопису.

Завданнями курсу академічного живопису є формування уявлення про живопис як один з найважливіших і основоположних предметів в підготовці художника-педагога, розвиток творчих здібностей студентів, розвиток культури зорового сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності і творів живопису, формування вміння зображати предмети в їх взаємозв'язку з навколишнім середовищем, з урахуванням їх колірної особливості, розвиток зорової пам'яті, уявлення і уяви, дати необхідні знання і практичні навички методичного характеру для майбутньої професії [2].

І. Репін стверджував, що «головне – творчість», тобто здатність цілеспрямовано підходити до натури. Досягненню цієї мети слугувала детально продумана їм система завдань, у ході уроків, які він давав В. Серову. У своїх навчальних постановках І. Репін незмінно прагнув до того, щоб молодий художник раз від разу глибше знайомився з тими елементами образного осмислення натури, які були необхідними при написанні картин. Науку живопису П. Чистяков розбиває на кілька стадій. Перша стадія – це оволодіння образним характером кольору, вироблення у молодого художника вміння бути точним у визначенні колірної відтінку і у віднаходженні його вірного просторового положення. Друга стадія мала навчити учня розуміти рух кольору за формою як основний засіб передачі натури, третя – навчити вирішувати ті чи інші сюжетно-пластичні завдання за допомогою кольору [5].

Завдання П. Чистякова давали В. Серову найголовніше – школу, що дозволяє специфічними засобами мистецтва вивчати і осмислювати природу і дійсність. Педагог розробляє, акцентує і направляє кожну окрему вправу, і в результаті перед молодим художником розкривається багатство образотворчих можливостей живопису, які він, за власним визнанням, ніколи раніше не підозрював [5].

Методичні настанови В. Серова відрізняються дивовижною зібраністю і цілеспрямованістю. Не повторюючи своїх учителів і попередників, він разом з тим винятково плідно розвивав їх принципи. Він методично обґрунтовував таке вивчення природи, при якому враховується сприймання її художником. На цій основі їм розроблено методіку навчання малюнку і живопису, де по-новому трактується поняття «схожості», тобто художньої правди. Намічений їм шлях у педагогіці був глибоко органічним і результативним, оскільки дозволяв зв'язати воедино питання сприймання художником природи і відтворення об'єктивних якостей природи. В. Серов вніс принципові зміни і в сам процес вивчення природи, запропонувавши як обов'язкову умову цього вивчення розвиток образного бачення живописця [5]. Структура завдань П. Чистякова, І. Рєпіна та В. Серова, застосовується у навчанні живопису і сьогодні у діяльності викладачів.

Причина того, що питання методіки навчання живопису сьогодні недостатньо досліджені, лежить, ймовірно, в тому, що мало хто з майстрів намагався вникнути в закономірності навчання мистецтву живопису, часто взагалі не вважаючи можливим встановити в цій галузі навчання ті чи інші закономірності, нерідко висловлюючи сумніви щодо необхідності методичного обґрунтування процесу навчання живопису.

Основні завдання з живопису мають бути зумовлені певними навчально-освітніми цілями, особливостями технічного виконання навчальної постановки різними матеріалами: акварель, гуаш, олія. Поряд з академічними аудиторними роботами необхідне виконання самостійних домашніх вправ і робота під керівництвом педагога на пленері. Навчальні завдання мають бути побудовані за принципом від простого до складного [2].

Велике значення для результату навчання має навчальна програма, вибрана закладом, професійність викладача, кількість годин на вивчення предмету. Основним принципом програми має стати послідовність завдань, чергування практичної роботи з вивченням теоретичних основ живопису, поступовість ускладнення завдань при переході студентів на наступний курс. Потрібно визнати, що у порівнянні з рисунком – програми навчання живопису менш стандартизовані, вони більше варіюються за особистим досвідом.

Застосування конкретних навчальних методів дозволить досягнути законів живопису й оволодівши їх засобами, підготувати студента до художнього бачення дійсності, до творчості. Науково розроблена система навчання живопису сприятиме варіативності підготовки художника. Всі навчальні завдання, які викладач вищого художнього закладу пропонує студентам, також знаходяться у прямій залежності від особистості самого педагога, від того, як безперервно він удосконалює не тільки свої викладацький досвід, а й працює як митець, не відривається сам від творчої роботи і передає молодим

майстрам свій теоретичний і практичний досвід, що постійно відшліфовується, а не тільки свої колишні досягнення.

Приклади навчальних завдань з живопису натюрморту можуть бути такими: натюрморт з контрастними за кольором предметами для віднайдення колірної гармонії; натюрморт, споріднений за тоном, для відображення колірної гармонії; натюрморт з акцентованим боковим освітленням для окреслення об'єму кольором; натюрморт у неглибокому просторі; натюрморт у контражурі для відображення контрасту світла й тіні та співвідношень теплохолодності, натюрморт з квітами на пленері [6]. Частина завдань з живопису натюрморту доцільно виконувати як самостійну роботу.

Навчальні завдання з живопису голови людини після вивчення її анатомічних особливостей починаються з виконання такого завдання як гризаль голови натурника, в якому студенти повинні усвідомити розподіл тону в глибину від найосвітлениших частин до найтемніших [6]. Для віднайдення студентами живописно-пластичного зв'язку зображення моделі з простором пропонуються короткотривалі живописні етюди голови натурника на різнокольоровому й різнотональному тлі. Надалі завдання сприяють розвитку студентів живописного бачення, розуміння кольору та відображення кольоротональних співвідношень. Студенти вивчають взаємодію кольорів обличчя, виконують етюди з пам'яті, за уявленням та уявою. Наступним етапом є завдання з живопису одягненої та оголеної фігури людини.

Отже, в процесі навчання викладач повинен зосереджувати увагу студентів на постановці та вирішенні завдань і формувати у них професійний рівень майбутнього фахівця, вдосконалювати свої педагогічні та живописні навички, розробляти методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Також викладач має розсудливо оцінювати роботи студентів, послідовно та грамотно ставити постановочні завдання, залучати студентів до самостійної роботи. Студент повинен бачити перед собою послідовність накопичення знань і практичних навичок, продумане поєднання методів і прийомів навчання. Послідовна і систематична навчальна практика в живописі є необхідною умовою накопичення образних уявлень про предмет та явища природи.

Список використаних джерел:

1. Беда Г В. Живопись. – М.: Просвещение, 1986.
2. Бубенцов В.Н. Методические рекомендации подготовки бакалавра по изучению дисциплины «Академическая Живопись» [Електронний ресурс]. –Режим доступу до ресурсу: <http://mshu.edu.ru/files/kafizo/metodic/072500%20Дизайн/Академическая%20живопись.doc>
3. Кириченко М.А., Кириченко І.М. Основи образотворчої граматики. – К., «Вища школа», 2002.
4. Могилевцев В.А. Основи живописи: Учеб. пособ. – Санкт-Петербург, 2012.
5. Молева Н.М. Выдающиеся русские художники-педагоги. – М., 1962.
6. Шевнюк О.Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К., 2017.
7. Юон К. О живописи. Б.м.: – Изогиз, 1937.

Мариніч Ю.О.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОЇ ВИТИНАНКИ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ ХУДОЖНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У сучасному світі набуває важливості не тільки проблема збереження національних особливостей кожного народу, але і їх розвиток. Особливе місце у традиційному спадку українського народу посідає витинанка, яка має широкі тенденції розвитку і використання у сучасному мистецтві. Вивчення цієї техніки у вищих навчальних закладах дає змогу внести щось нове у традиції за допомогою постановки завдання та роботи над авторським твором. Для студента художніх вищих навчальних закладів проблема створення авторської композиції є вкрай важливою. Винайдення власного бачення й почуття дійсності є ключовими аспектами у визначенні авторства, що тісно пов'язані з творчістю.

Витинанка – художній твір народного декоративно-прикладного мистецтва у вигляді витятої з одно – або багатоколірних аркушів паперу (складених у декілька разів) орнаментальної чи сюжетної композиції; мереживно витяті ножицями (або спеціально загостреним ножем) художньо оброблені листи паперу, шматки повсті, сукна, шкіри [4, с. 56]. Авторська витинанка – це витинанка, що відрізняється оригінальним виконанням, внесенням нових засобів виразності, технік, методів, що винайшов майстер. Термін «витинанка», як відомо, вперше зафіксований в українській мистецтвознавчій літературі в 1913 році. Описуючи різноманітні види витинанок, зібрані в різних регіонах України, відомий український дослідник, професор М.Е. Станкевич у своїй фундаментальній праці «Українські витинанки» до основних ознак української витинанки відносить наступні: 1) ритм; 2) симетрія різних видів; 3) стилізація зображення; 4) декоративність; 5) переважання національних орнаментальних мотивів [3, с. 30–31]. На сьогоднішній день нам відома лише одна класифікація, в якій системно розглядаються всі існуючі в світі художні вирізки з паперу. Ця класифікація розроблена А.А. Петриченко, берегинею колекції художніх вирізок з паперу, зібраних її батьком А.М. Петриченко – видатним ученим-ливарником, доктором технічних наук, академіком Транспортної академії України, заслуженим діячем наук України. Ця колекція – одна з найбільших і включає понад 4 тисяч робіт з різних країн.

У класифікації автор розглядає всі вирізки з трьох точок зору:

- 1) за композицією: орнаментально-декоративні або народні, сюжетно-предметні (народні), силуетні;
- 2) за особливостями історичного шляху розвитку вирізання: народне мистецтво, творчість самодіяльних художників-аматорів, творчість професійних художників;

3. а) за ступенем порізаності поля: декоративні та орнаментально-стилізовані (порізаність поля більше 50%): народні, національно-етнічні, неонародні, псевдонародні, модерн;

3. б) силуетно-ілюстративні з різним ступенем реалістичності (порізаність поля менше 50 %): класичний силует, прорізний силует або різьблена графіка (той же розподіл, але з внутрішніми прорізами), тіньова вирізка або різьблений силует, кольоровий силует [2, с. 73].

Сьогодні витинанка широко використовується в оформленні книг, журналів, вітрин. Вона знайшла своїх прихильників не тільки серед українських витинанників, а й за кордоном. Композиції паперових прикрас використовуються і для сценографії. Особливо народні витинанки є вдячним джерелом для оформлення різноманітних вистав, концертів, також для створення сценічного одягу. Найважливішим у цій сфері діяльності є поєднання декорацій і самого костюму в єдине ціле. Тоді з легкістю розкривається образно-емоційний зміст будь-якої вистави. Крім цього, таку техніку і мотиви орнаменту використовують художники-дизайнери. Тому на багатьох плакатах і стендах візерунки витинанок виступають як вдало знайдені, високого художнього рівня заставки.

Авторська витинанка потребує сформованого креативного мислення студентів. Психолог К. Платонов характеризує творчість як «мислення в його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для розв'язання задачі вже відомими способами». Вчений Є. Єфімов вважає, що творчість поєднує різні види діяльності та складається з багатьох соціальних, економічних, психологічних чинників, охоплюючи широке коло моральних проблем та норм. В основі розуміння творчості лежить діалектичний метод пізнання та перетворення дійсності. На думку С. Сисоевої, творчі здібності особистості характеризуються як психологічні особливості людини, від яких залежить набування знань, умінь та навичок. Творчі здібності людини, її обдарованість, задатки, які властиві будь-якій людині, створюють лише передумови для виникнення і розвитку творчого процесу. Завдання особистості, колективу – розкрити і розвинути їх. Визначаючи творчість як вид людської діяльності, В. Андреев відзначає такі ознаки, що характеризують її як цілісний процес: наявність протиріччя проблемної ситуації або творчого завдання; соціальна та особиста значимість і прогресивність, яка робить внесок у розвиток суспільства та особистості; наявність об'єктивних передумов (соціальних, матеріальних) для творчості; наявність суб'єктивних передумов (знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості); новизна й оригінальність процесу і результату [1, с. 22–27].

Джерелом творчої активності студентів є, перш за все, інтерес до процесу та результату своєї праці. Зацікавленість студентів процесом своєї діяльності мають забезпечуватися наявністю пізнавальної мотивації, усвідомленням набуття знань, що веде до перебудови психологічних процесів сприймання, пам'яті, мислення, уяви. Як відомо, формуванню пізнавальних мотивів сприяють усі засоби удосконалення навчального процесу: оновлення змісту навчальних курсів, модернізація структури занять, налагодження міжпредметних зв'язків, удосконалення методів навчання, розширення форм

самостійної роботи студентів. Вважаємо, що розвиток пізнавальної мотивації на заняттях з образотворчого мистецтва, необхідно пов'язувати із засвоєнням високої методологічної культури мислення, усвідомленням громадського та особистого сенсу діяльності, утвердженням самоцінності кожної людини, прищепленням потягу до самостійного набуття знань, що, на нашу думку, забезпечить створення сприятливих умов для творчої самореалізації особистості.

Для авторської роботи потрібне креативне мислення, для формування якого застосовують різні методики. Наприклад поєднати витинанку з паперопластиком. Допомагає краще освоїти техніку використання прийому зображення предмета пустотами, оскільки пустоти відіграють у ній значиму роль. Також доцільно запропонувати завдання зробити нестандартну витинанку прийомом форматування, створюючи композицію на незвичних форматах. Викладач може запропонувати працювати з альтернативними матеріалами (квіти, листя, тканина, пластик). Творчим завданням є поєднання витинанки з іншими видами образотворчого мистецтва. Прикладом роботи з прийомом анаморфозу або інверсії є створення витинанки-світильника: студентам пропонують передати образ пустотами, крізь яке проходить світло й залишає відображення на стінах. Для початку роботи потрібно ознайомити студентів із даною технікою та різними видами її інтерпретації від традицій до сучасності, після чого продемонструвати твори різних авторів. Викладач має разом із студентами порівняти вигляд витинанки на площині та витинанки, що просвітлюється, визначити їх особливості та основні засоби виразності. Під час дискусії зі студентами можливе відкриття нових нестандартних засобів. Після цього студенти обов'язково мають провести збір цікавого матеріалу, визначитись з художньою ідеєю. Наступним етапом виконання роботи є ескізування. Під час створення ескізу студент виконує ряд композиційних пошуків, де по-різному втілює свої ідеї для того, щоб сповна визначитись із кінцевим результатом. Виконання не заперечує будь-яке новаторство, можна використовувати різні фактури: скло, фурнітуру, речі побуту, різні способи виконання, головне, щоб вони підсилювали виразність виробу. Творчий процес відбувається індивідуально, але під цілеспрямованим керівництвом педагога. Потрібно пам'ятати, що робота авторська й тому план роботи у кожного свій. Під час оцінювання викладач має звертати увагу на такі аспекти: виріб має бути на основі витинанки, грамотно відображати ідею, бути нестандартним і авторським, з виразним пластичним мотивом і стилістикою.

Вивчення традиційної техніки витинанки сьогодні є досить актуальним. Ця техніка сприяє розвитку креативного потенціалу студента. Під час створення авторської витинанки слід звернути увагу на творчий рівень студентів, застосувати методи їх мотивації до роботи, цікаво викладати теоретичний матеріал, ознайомлювати з творчими доробками відомих художників та застосовувати прийоми стимулювання художнього мислення.

Список використаних джерел:

1. Барко В. І. Креативність та її діагностика / В. І. Барко, В. Г. Панок, С. В. Лазаревський. – Львів : Растр-7, 2001. – С. 22–27.
2. Гуляєва Н. Ю. Витинанка: Практичні рекомендації для вчителів та витинанкарів-початківців / Гуляєва Наталія Юріївна. – Вінниця : ТВП «Книга-Вега», 2008. – 73 с.
3. Станкевич М. Українські витинанки / Станкевич Михайло Євстайхіївч. – Київ : Наукова думка, 1986. – 31 с.
4. Тлумачний словник найбільш вживаних термінів з образотворчого мистецтва / [авт – уклад. Щербенко С. К.]. – О : ОПОПП, 2010. – 56 с.

Примаченко О.С.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

КОМПОЗИЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ДИСЦИПЛІНА ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ХУДОЖНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У процесі естетичного виховання і художньої освіти студентів вищих художніх закладів найбільш сильний вплив на формування творчої особистості, його творче і громадянське становлення має композиція. Саме композиція є одним з основних засобів створення художнього твору, визначає загальну структуру картини, її сюжетну, естетичну та моральну спрямованість. На мою думку, виконання композицій у вищих навчальних закладах найкраще розвиває творче мислення студентів, адже рисунок за уявою є одним з найскладніших завдань. Композиція – це дисципліна яка поєднує в собі всі набуті знання з рисунка, живопису та декоративно-прикладного мистецтва [1].

Композиція завжди була базовим предметом для студентів художніх закладів. Важливість дисципліни у своїх працях підкреслюють В. Гудак [2], П. К. Маркович, Щербина В. Г., Устин В. Б.

Актуальність дослідження полягає в потребі подальшого навчально-методичного опрацювання дисципліни «Композиція» з метою її послідовного та стабільного теоретико-практичного оновлення. Теорія має органічно поєднуватися з практикою митців задля кращого освоєння дисципліни студентами. «Композиція» допомагають студентам завдяки практичному засвоєнню художніх виражальних засобів і станів композиційно-мистецької грамоти сформуванню власного творчого бачення довкілля [2].

Основною метою розвитку мистецької освіти студентів є формування внутрішнього світу і емоційної чуйності особистості. У зв'язку з цим заняття композицією за уявою в значній мірі сприяють розвитку образного мислення студентів, вміння фантазувати, складати композицію, дозволяють вчителю розв'язувати такі навчальні завдання:

- розвиток фантазії та уяви у студентів;
- здатність створювати виразні і емоційно насичені образотворчі образи;

– розвиток у студентів вміння створювати основи художнього образу, використовувати образотворчі засоби згідно з творчим задумом, сюжетною лінією;

– вивчення технічних і колористичних основ образотворчої грамоти [1].

Практична робота з студентами доводить, що виконання завдань, пов'язаних з сюжетним рисуванням за уявою, складніше, ніж робота з натури. Створюючи композицію за уявою, художник повинен скласти сюжет, придумувати персонажів, створювати художні образи за уявою, що в підсумку призводить до появи твору, в якому в повній мірі прослідковується ідея та тема твору.

На думку викладача Васильєвої Н. Б. [1] у процесі творчої навчальної роботи важливо виявити недоліки, які заважають розвитку фантазії і спостережливості студентів, знайти найбільш дієві шляхи, здатні з найбільшою силою сприяти створенню виразного художнього образу персонажа. Важливо намалювати не просто вигаданого героя, а передати його характер, настрій, придумати цікавий типаж, улюблене заняття. Необхідною умовою успішної роботи є грамотна організація образотворчого простору композиції, вміння гармонійно розташувати в листі своїх персонажів. Важливо мати на увазі, що найбільш складним для учня на першому етапі роботи над композицією є період, коли студент формує в свідомості сюжет і персонажів для майбутньої картини. Зазвичай на цей етап йде багато часу. Тому етап осмислення поставленої задачі, знаходження образотворчої форми відповідно до сюжету, формування зорових образів персонажів композиції дуже важливий для розвитку творчих здібностей. У зв'язку з цим саме ескізна робота стає важливим аргументом успішної подальшої роботи: в ескізі легше виправити композиційні помилки, зрозуміти читаність сюжету.

Грамотний, творчо мислячий педагог здатний надихнути студентів, захопити їх творчою діяльністю, створити умови плідної роботи. У той же час при організації та проведенні занять учитель повинен приділяти особливу увагу завданням, від виконання яких значною мірою залежить результативність навчальної та виховної роботи. Так при роботі з учнями слід враховувати їх вікові психофізіологічні характеристики, особливості сприймання кольору, ставити перед ними такі завдання, які вони можуть виконати на даному етапі. Заняття з тематичної композиції повинні будуватися від простих до поступово ускладнюються завдань. Це сприяє розвитку технічних можливостей учня при роботі з художніми матеріалами, вмінню грамотно використовувати їх в сюжетному малюванні, планомірно розвивати фантазію і уяву. Варіативність завдань за уявою, сприяє створенню учнями виразних і емоційно насичених образів, вчить дітей правильно організовувати образотворчий простір, досягати максимальної виразності композиції за допомогою лінії, плями, кольору. Цілісність сприймання композиції і зрозумілість сюжету в зображенні – є основним підсумком навчання студентів тематичної композиції [1].

Найголовніше і найцінніше, із чого починається композиція, – це її задум. Треба відчути спорідненість, відгук у душі теми, яку вибираєте. Основний

закон композиції – побачити в природі головне, закономірне й звільнити його від зайвих, другорядних деталей.

Перший етап – ескіз-пошук, у якому студент окреслює основне композиційне рішення, визначає головних героїв. Таких пошукових ескізів має бути декілька, потім потрібно вибрати кращий, найвиразніший. В ескізі зображувати треба не дрібниці, а цілі фігури, групи людей, силуети будинків, дерев тощо. У цьому ескізі-пошуку вирішуйте відразу і тональні співвідношення майбутньої композиції.

Другий етап – збір допоміжного матеріалу: начерки з натури, замальовки пейзажні, інтер'єрні, костюмів, предметів, робота з допоміжною літературою. Малюючи композицію на історичну тему, не зайве поцікавитись, який одяг носили люди того часу, якими речами користувалися. Якщо тлом композиції є пейзаж, зробити натурні етюди, попрацювати на пленері. Для кожного персонажа корисно знайти реальний прототип, зробити начерк з натури.

Наступний крок – це перенесення ескізу на великий аркуш. Треба стежити за тим, щоб під час перенесення рисунка не порушити композицію. Для цього існує старовинний спосіб, яким користувалися ще художники Давнього Єгипту, – перенесення за квадратами. Зображення в маленьких квадратах ескізу має відповідати квадратам головного аркуша. Потім лінії, що поділяли папір на квадрати, витирають і залишається тільки збільшене зображення. Після цього можна починати працювати фарбами.

Доцільно зауважити, що колірне рішення краще зробити заздалегідь також на маленькому кольоровому ескізі. Прописавши основні площини кольором усю поверхню композиції, треба від загального переходити до дрібниць.

Слід підкреслити, що сюжетне малювання за уявою дуже багатогранне і учням властиво вигадувати різні сюжети на задану тему. Саме завдання за уявою сприяють розвитку оригінального, нестандартного мислення студентів, привчають їх до формування особистого світогляду, вираження своїх думок в художній формі [3].

Під час дослідження було підтверджено провідну роль дисципліни композиція в образотворчому мистецтві для майбутніх художників. Було виокремлено основні етапи при роботі над композицією: ескіз-пошук, збір допоміжного матеріалу, перенесення ескізу на формат, виконання в кольорі. З'ясовано основну мету навчання композиції для студентів вищих художніх навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Васильева Н. Б. Тематическая композиция в процессе развития творческих способностей детей [Електронний ресурс]. –2013. – Режим доступу до ресурсу: https://interactive-plus.ru/ru/article/119534/discussion_platform
2. Гудак В. Композиція як провідна й визначальна дисципліна в процесі формування митця. – Гудак В. – Вісник Львівської національної академії мистецтв. – 2012. – Вип. 23. – С. 12–16.
3. Образотворче мистецтво 6 клас. С.М. Железняк Розділ 4. СЮЖЕТНО-ТЕМАТИЧНА КАРТИНА [Електронний ресурс]. –2013. – Режим доступу до ресурсу: http://subject.com.ua/textbook/art/6klas_1/22.html

Ребуха Л.З.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Тернопільський національний економічний університет*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ: ПРОБЛЕМНІ ПІДХОДИ

Розвиток освіти і науки України передбачає професійну підготовку конкурентоздатних на ринку праці випускників вітчизняних університетів. Успіх у досягненні провідних цілей вищої школи не обходиться без модернізації освітянського простору, активного впровадження інноваційного потенціалу в систему вищої освіти підготовки особистості, спроможної до ефективно-діяльнісного функціонування у XXI столітті [3, с. 231].

Сучасна освіта є основним соціально-ціннісним ресурсом держави, тому підготовка майбутніх фахівців в університетах країни зосереджується на тенденціях професіоналізації, піднятті внутрішньо-особистісних можливостей студентів, розвитку в них унормованого інноваційного мислення, свободи дій, самостійності в прийнятті виважених рішень, прагненні до неперервної самоосвіти та ін.

Науковці Ж. Малахова та В. Огаренко зазначають, що професійна освіта формується з урахуванням трьох змістовних складових: рівня освіти, рівня кваліфікації і рівня навичок й цілісно спрямована на утворення соціального статусу особистості [4, с. 11]. Через те сучасний вищий навчальний заклад, який здійснює підготовку соціальних працівників згідно вимог і потреб українського суспільства, покликаний надавати студенту не лише великий обсяг науково-теоретичної інформації, але й показати ефективні способи практико-зорієнтованої роботи з нею.

Підготовка спеціалістів для професійної діяльності в соціальній сфері не може обійтися також без урахування концептуального підґрунтя спільних взаємовпливів освітнього простору й соціальної роботи в Україні в цілому. Вона здійснюється, як вказує в дисертаційному дослідженні І. Мельничук, «на основі комплексного поєднання розуміння сутності соціальної роботи, методологічного обґрунтування філософських основ її теорії, творчого пошуку найбільш ефективних технологій виконання, розгляду соціальної роботи як професійної діяльності» [6, с. 27]. Освіта соціальних працівників у вищій школі постійно потребує спеціально-оновлених систем організації навчання, що набули якісного розмаїття як за кордоном, так і в Україні серед провідних наукових шкіл, які здійснюють навчання фахівців соціальної сфери [1].

Нині підготовка майбутніх соціальних працівників в університетах України проводиться відповідно до Стандарту вищої освіти України першого – бакалаврського і другого – магістерського рівнів спеціальності «Соціальна робота». Вона розглядається теоретиками й практикаками з соціальної роботи в площині аналізу певних особливостей професійного навчання майбутніх соціальних працівників саме для українського суспільства, окреслення дальніших перспектив щодо формування системи підготовки та підвищення кваліфікації фахівців [5], дієвої діагностичної оцінки професійних здібностей

абітурієнтів при проведенні фахового відбору, визначення спеціальних професійних функцій і особистісно виконуваних соціально-важливих ролей та ін. Університетська освіта за Стандартами націлена на формування в кожного студента професіоналізму й морально-ціннісного портрету особистості майбутнього соціального працівника, а також спрямована на становлення під час навчання особистісної професійно-значимої моделі фахівця [2], що включає такі важливі компоненти: професійну відповідальність та комунікативну компетентність, фундаменталізацію та психологізацію знань [7]; гуманність, креативність [8], толерантність та ін.

Внаслідок обґрунтування сутності теоретико-методичних засад фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників актуалізується необхідність визначення сучасних проблем у професійній підготовці фахівців соціальної сфери.

Список використаних джерел:

1. Андрієць В. В. Готуємо фахівців для соціальної роботи / В. В. Андрієць // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – № 2. – С. 175–177.
2. Багрій В. П. Деякі аспекти навчання та моделі підготовки соціальних педагогів/працівників в Україні / В. П. Багрій // Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (27–28 лютого 2008 р., Черкаси). – Черкаси : ЧНУ, 2008. – С. 20–23.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Малахова Ж. Д. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів : навч. посіб. / Ж. Д. Малахова, В. М. Огаренко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 280 с.
5. Мельник С. Перспективи підготовки фахівців для соціальної сфери / С. Мельник // Соціальний захист. – 2002. – № 8. – С. 22–25.
6. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Миколаївна Мельничук ; ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011. – 585 с.
7. Ребуха Л. З. Фундаменталізація вищої професійної освіти майбутніх соціальних працівників: антропологічний та гуманістичний підхід / Л. З. Ребуха // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 5/37. – 2017. – С. 156–163.
8. Шандрук С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] : 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. наук / Сергій Костянтинович Шандрук ; Тернопільський нац. ун-т. – Тернопіль, 2016. – 458 с.

Романюк І.В.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ЗІ СТИЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

Оточуюча реальність є прекрасним об'єктом для роботи над стилізацією природних форм. Можна досить довго розглядати і вивчати, зображати один і той же природний об'єкт, відкриваючи нові його якості, залежно від поставленого завдання. У процесі освоєння навичок стилізації природні об'єкти мають незаперечну перевагу в роботі. Вони доступні, багато варіативні, легко зображуються, зрозумілі для аналізу та переробки зображення. Можна почати знайомство зі стилізацією з рослинних об'єктів: квітів, дерев, трави. Багато з цих об'єктів настільки виразні, що практично готові для декоративні зображення. У роботі зі стилізації природних форм можна йти від реалістичних замальовок обраних об'єктів з подальшою переробкою форми і графічного наповнення зображення. Далі поступово виявляти декоративні якості зображуваного або відразу виконувати стилізовані декоративні замальовки, відштовхуючись від природних особливостей форми і декору. Під час роботи слід уникати надто реалістичних зображень і натуралістичного трактування образу.

У сучасних умовах реформи вищої професійної освіти актуальною стає проблема підготовки художників, які здійснюють естетичне виховання та художню освіту підростаючого покоління. Висококваліфікований фахівець, який навчає дітей розуміти мистецтво, повинен володіти цілим комплексом загальних і спеціальних знань і умінь, до яких належать знання і вміння стилізувати, узагальнювати й перетворювати у власний творчий проект об'єкти природного походження. Методична значущість стилізації в арсеналі професійних засобів художника визначається тим, що на її основі відбувається художньо-образне перетворення багатовимірного, різноякісного предметного змісту в обмежено-узагальнену, цілісну й візуально згармонізовану форму.

Роль стилізації як художнього методу останнім часом зросла, оскільки збільшилася потреба людей у створенні стилістичного цілісного, естетично значущого оточуючого середовища. Тому методам і прийомам стилізації велика увага приділена в науково-педагогічних та навчально-методичних працях О. Голубевої [1], В. Устіна, М. Яковлева, К. Далгдіяна, Т. Костенко, В. Михайленка [3], Р. Паранюшкіна, О. Чернишова [6], М. Яремківа та інших авторів. Проте, не вирішеною залишається проблема навчання майбутніх художників образотворенню засобів стилізації.

Мета статті – проаналізувати процес навчання стилізації, визначити її місце у професійній підготовці майбутніх художників образотворчого мистецтва.

Стилiзацiя в образотворчому мистецтвi є декоративним узагальненням змальовуваних фігур і предметів за допомогою ряду умовних прийомів,

спрощенням рисунка і форми, об'ємних і колірних співвідношень. Також стилізація – закономірний метод ритмічної організації цілого в декоративному мистецтві, де особливо важливе підпорядкування кожного образотворчого елемента загальному ансамблю. Декоративно-прикладне мистецтво та особливо сучасний дизайн часто звертаються до прийому стилізації, адже завдяки цьому відбувається пошук графічного образу відповідно до матеріалу і технології у творчості дизайнера [3].

Основна мета стилізації – це перетворення реалістичного зображення на виразний і емоційний об'єкт. Для відображення такого об'єкта необхідно виявити і сконцентруватися на характерному і найголовнішому в ньому. Тому художник повинен проаналізувати характер аналога, який він обрав для створення його форми, прибрати всі зайві деталі і застосувати засоби художньої виразності. Використовується при цьому тільки лінія і пляма. Художники мають включати асоціативне мислення і дістати з пам'яті враження, що збереглися для того, щоб не тільки копіювати натуру, але й перетворювати і трансформувати її [4]. Стилiзація – ніби шлях до сучасного яскравого декоративного живопису, авангарду, абстракціонiзму.

До основних функцій стилізації відносять: формалізацію об'ємно-пластичних, колористичних і графічних мотивів, їх спрощення, узагальнення, організацію з метою досягнення бажаного смислового і декоративного уявлення, стильової виразності. Основні загальні риси, що виникають у процесі стилізації об'єктів та елементів декоративної композиції, – це простота форм, їх узагальненість і символічність, ексцентричність, геометричність, колірність, чуттєвість. У першу чергу, декоративній стилізації властива узагальненість і символічність зображуваних об'єктів і форм. Цей художній прийом передбачає свідому відмову від повної достовірності зображення і його докладної деталізації.

Варто зазначити, на заняттях з формоутворення навчання прийомам стилізації, як показала практика, необхідно проводити в тісній взаємодії з академічним рисунком і живописом, а також здійснювати міжпредметні зв'язки, наприклад, з проектуванням, композицією, кольорознавством. Саме під час вивчення вищевказаних дисциплін студенти навчаються аналізувати конструктивні та просторові особливості навколишніх предметів і явищ, вчать все це перетворювати на площині паперу. Майбутній художник має дивитися на речі, явища, що оточують нас, аналізуючи внутрішню конструкцію, стан об'єкта, щоб потім зуміти трансформувати, спростити, зробити більш зручним, нарешті, створити новий, авторський зразок [4].

Загалом процес стилізації умовно включає наступні етапи:

– початковий етап переробки природних форм в умовно декоративний – це натурні зарисовки, начерки, етюди, в яких проєктанти мають прагнути передати найбільш характерні риси об'єкту зображення;

– узагальнюючи контури природної форми, проєктант індивідуально інтерпретує структуру поверхні; зауважимо, що стилізація допускає умовно-довільно змінювати розміри предметів, їх колір та тональні співвідношення.

Роботу можна побудувати за такою схемою:

- виявити найбільш яскраво виражені особливості форми, її силуету, ракурсів;

- звернути увагу на пластичну спрямованість мотивів і використовувати напрямок розвитку форми для гармонійного komponування зображення;

- звернути увагу на характер ліній силуету і декору зображуваної форми: прямолінійні, обтічні, ритмічні – вибрати статичну чи динамічну побудову зображення;

- знайти цікавий ритм, групування форм, елементів, відібрати найбільш перспективні в цьому сенсі деталі;

- детально вивчити будову, розташування і групування деталей, природне забарвлення і колористичні особливості об'єкта, що дозволяють здійснити декоративну переробку зображення [6].

Працюючи з фактурними об'єктами: кора дерев, каміння, мушлі тощо – здійснити трансформацію цих мотивів у декор, адже зазначені деталі максимально відображають суть зображуваного, виразно трактують пластику, ритм та інші особливості об'єкта.

Заняття з навчання принципам і прийомам стилізації необхідно проводити поетапно, чітко дотримуючись методики, починаючи від найпростіших завдань з предметної композиції і поступово підводячи до безпредметних, образно-асоціативних, психологічних. Ці вправи повинні проводитися паралельно із академічними завданнями з живопису і рисунку.

У ході дослідження було з'ясовано, що стилізація в образотворчому мистецтві є декоративним узагальненням змальовуваних фігур і предметів за допомогою ряду умовних прийомів, спрощенням рисунка і форми, об'ємних і колірних співвідношень. До основних функцій стилізації відносять: формалізацію об'ємно-пластичних, колористичних і графічних мотивів, їх спрощення, узагальнення, організацію з метою досягнення бажаного смислового і декоративного уявлення, стильової виразності. Основні загальні риси, що виникають у процесі стилізації об'єктів та елементів декоративної композиції, – це простота форм, їх узагальненість і символічність, ексцентричність, геометричність, колірність, чуттєвість. У першу чергу, декоративній стилізації властива узагальненість і символічність зображуваних об'єктів і форм. Цей художній прийом передбачає свідому відмову від повної достовірності зображення і його докладної деталізації.

Навчання прийомам стилізації на заняттях з формоутворення, забезпечує підготовку кваліфікованих художників, здатних вести навчання образотворчому мистецтву на високому теоретичному рівні, спрямовану на практичне вирішення формоутворюючих завдань учнями. Саме тому навчання стилізувати є одним з ефективних засобів художньої освіти в цілому й формоутворення, зокрема.

Список використаних джерел:

1. Голубева О.Л. Основы композиции / О.Л. Голубева. – Москва: Транс, 2004.
2. Лекція 2.7 Стилiзацiя [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/book/fbd/duzayn/2015/15-30/page12.html>.

3. Михайленко В. Є. Стилізація природних форм у графічному дизайні та рекламі : формотворчі аспекти / В. Є. Михайленко, С. В. Прищенко // Технічна естетика і дизайн. – 2012. – Вип. 11. – С. 121–129.

4. Основные термины дизайна : Краткий справочник-словарь. – М. : ВНИИТЭ, 1988. – 88 с.

5. Стилізація – це що таке? Стилізація в мистецтві [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://faukr.ru/mistectvo-ta-rozvagi/100131-stilizacija-ce-shho-take-stilizacija-v-mistectvi.html>.

6. Чернышев О. В. Формальная композиция. Творческий практикум / О. В. Чернышев. – Минск : Харвест, 1999. – 312 с.

Симонова М.С.

студентка,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ДЕКОРАТИВНОГО ЖИВОПISУ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ОБРАЗОТВОРЦІВ

Для сучасного етапу розвитку системи художньої освіти характерним є перехід від занять, спрямованих лише на досягнення грамотності зображення та засвоєння технічних навичок, до занять, орієнтованих на розвиток творчих здібностей, образного мислення, творення індивідуальної художньої манери студента. Зокрема в процесі виконання практичних завдань студенти набувають навички інтерпретації натуралістичних форм для створення творчих робіт засобами декоративного живопису.

Поняття «декоративний живопис» досліджувалося такими науковцями, як Д.І. Кіплік [1], Б.Д. Сланський [2]. Основні методи, техніки й прийоми декоративного живопису докладно описав у своїй роботі «Декоративний живопис» В.І. Кукенков [3]. Практичні рекомендації щодо декоративного живопису знаходимо у К.Т. Даглідіяна [4] та Г.М. Логвиненко [5]. Однак, ознайомлення студентів вищих художніх навчальних закладів, власне з системою завдань з декоративного живопису, висвітлено не достатньо систематизовано.

Метою статті є обґрунтування системи навчальних завдань з декоративного живопису у вищих художніх навчальних закладах. Навчання декоративному живопису у вищому навчальному закладі дає можливість, по-перше, розвинути у молодого фахівця творчу активність, художнє мислення та естетичне ставлення до творів мистецтва та явищ художньої культури, а також творчо перевтілювати натурний мотив у твір мистецтва, по-друге, створити творчу індивідуальність та практичну майстерність, по-третє, удосконалити професійну підготовку студентів для самостійної творчості.

Зрозуміло, що навчання студентів має бути спрямоване не просто на творчі результати, а на процес опанування способів і методів професійного мислення.

Академічний живопис як одна з найважливіших фундаментальних дисциплін в системі навчання студентів-образотворців виховує творче мислення, ідейно-естетичні погляди, культуру кольору, здатну виражати найтонші почуття і настрої, гармонізувати колірно-речове середовище. Важливим завданням викладання живопису є виховання у студентів художнього бачення конкретно-предметного світу, предметів побуту, природи, інтер'єру, людини. «Декоративний живопис» – дисципліна, яку не можна розглядати ізольовано від загальних проблем підготовки фахівців. Вона є одним з розділів теорії та практики образотворчого мистецтва, які вивчаються у вищій школі поряд з рисунком, живописом та композицією.

Декоративний живопис – спосіб зображення реальної дійсності шляхом виявлення виразності засобами колориту, композиційно-пластичними прийомами, використовуючи принципи узагальненості та стилізації. Важливим є пошук орнаментальності, дотримання певної умовності зображення, відмова від зайвих подробиць.

Знання основ академічного живопису, методів, прийомів і техніки зображення навколишнього світу дозволить фахівцеві вміло підійти до креативного вирішення художнього завдання. Протягом усього курсу «Живопису» студенти зіштовхуються зі складнощами декоративного живопису, де по-іншому відображаються загальні закономірності образотворчого мистецтва, на відміну від живопису академічного плану. У зв'язку з цим виникає цілий ряд проблем.

У практичній роботі студент повинен чітко уявляти, які закономірності декоративних побудов можуть бути використані в кожному конкретному випадку, як залежить та чи інша концепція декоративного рішення від того, що є об'єктом роботи: натюрморт, пейзаж або портрет.

Тому в програмі після виконання завдань з натури передбачається їх декоративне рішення. Такі завдання є специфічними і націлені на розвиток декоративного художнього мислення. На прикладі цих завдань студенти вчаться зображати предмети більш плоскими, узагальненими, стилізованими, об'єм показується умовно, не допускається ілюзорна передача простору. Форма і колір набувають також умовного, локального, декоративного вирішення.

Виконуючи перші живописні завдання (листя, рослини та окремі предмети), студенти вивчають способи та прийоми їх декоративної стилізації, вчаться трактувати форму предмета мовою декоративного живопису, виявляючи особливості кольору і форми предметів. Після перших завдань студентам пропонується виконати серію натюрмортів, за якими слід виконати власне завдання з декоративного рішення живописного зображення натюрморту. Знання основ академічного живопису, набуті в процесі вивчення натюрморту, дозволяють студенту вміло підійти до вирішення креативного завдання. Такі завдання націлені на розвиток спеціалізованого, стилістичного художнього мислення. У процесі їх виконання, студенти отримують базові

знання про закони та прийоми живописних та декоративних рішень видимого предметного світу.

Жанр натюрморту найбільш показовий і різноманітний в плані вивчення декоративних стилізацій [5]. У декоративному натюрморті ключову роль відіграє здатність художника творчо інтерпретувати навколишню дійсність, знаходити граничну виразність кожного об'єкта і вносити в неї індивідуальне ставлення. Цей процес творчої інтерпретації, або декоративного узагальнення зображуваних об'єктів за допомогою ряду умовних прийомів зміни форми, обсягу і колірних співвідношень називається стилізацією.

Вирішуючи навчальні завдання в декоративному натюрморті, студенти вчаться прийомам стилізації, декоративного узагальнення, рішенням художнього образу. Процес стилізації реалістичного зображення досить специфічний і складний. Без знання натури неможливо вирішити завдання передачі ритму і пластики елементів натюрморту в його стилізованому вигляді.

Поряд з цим особливе значення надається зображенню рослинних і природних мотивів, оскільки рослинний і зооморфний орнаменти переважають у творах декоративного мистецтва. Виконуючи ці завдання, студенти вчаться знаходити орнаментально-виразні форми та численні мотиви для створення творів прикладного мистецтва [5].

Наступним завданням з декоративного живопису можуть слугувати завдання на декоративну стилізацію пейзажу. Пейзаж, як і натюрморт, займає в декоративній композиції одне з вагомих місць і несе в собі деякі складнощі в зображенні [5]. Студенти вчаться виявляти узагальнені мотиви, залишаючи все непотрібне та другорядні елементи, використовуючи при цьому стилізацію як інструмент найкращого підкреслення характерних та виразних якостей об'єктів пейзажу, відібраних для створення композиції [4].

Для майбутніх художників важливим завданням також є декоративна стилізація зображення портрету та фігури людини. У цих завданнях необхідно максимально передати декоративними засобами виразність обличчя або фігури, її пластику, характер моделі та загальний колорит постановки; показати найбільш яскраві, в декоративному відношенні, їх риси і особливості. Серов П. Е. [6] стверджує, що вивчення цієї теми проводиться в наступній послідовності: портрет, портрет в головному уборі, поясний портрет з руками, фігура в повний зріст, фігура в народному костюмі. Освоюючи прийоми декоративної стилізації й обробки форм, різних за масштабом і фактурою, студенти створюють врівноважену, стилістично витриману єдину структурно-пластичну композицію.

В процесі занять студенти вивчають різні живописні техніки: акварель, гуаш, олію. Кожна техніка має свої властиві художні засоби в передачі навколишньої дійсності, і тому студенти повинні вміти вирішувати творчі завдання, застосовуючи різноманітні засоби і можливості різних технік.

Таким чином, вивчення декоративного живопису дозволяє студентам використовувати та інтерпретувати отримані художні знання та вміння на практиці при роботі в прикладній графіці та декоративно-прикладному мистецтві, наприклад, у мистецтві створення гобелену чи авторської ляльки.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання системи навчальних завдань з декоративного живопису в загальній системі навчальних завдань з живопису є унікальним джерелом художньо-творчої підготовки студентів. Навчання декоративного живопису у вищому художньому навчальному закладі має на меті розвинути у молодого спеціаліста креативне мислення, спрямоване на розвиток здатності студентів до створення художньо-пластичних образів і пошуку нестандартних, яскравих рішень в творчих роботах. У процесі цілеспрямованого виконання навчальних завдань з декоративного живопису студенти набувають вміння і навички, необхідні для успішного вирішення професійних і творчих завдань, опановують способи розвитку творчої індивідуальності в декоративно-прикладній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Кіплік Д.І. Техніка живопису / Д.І. Кіплік. – М., 2000. – 503 с.
2. Сланский Б.Д. Техника живописи. – Москва: Академия художеств СССР, 1956
3. Кукенков В.И. Декоративная живопись [Текст]: учеб. пособие / В.И. Кукенков. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 106 с.
4. Дагдьян К.Т. Декоративная композиция: учебное пособие для вузов / К. Дагдьян. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011.
5. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция: учебное пособие для вузов / Г.М. Логвиненко. – М.: ВЛАДОС, 2010.
6. Серов П.Е. Преподавание живописи будущим художникам традиционного прикладного искусства / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009. – С. 186–189.

Троян Г.В.

аспірант,

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЯК ПІДґРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Викладач вищого навчального закладу – основна постать, що здійснює замовлення суспільства на професійну підготовку майбутнього висококваліфікованого фахівця. Опанування здобувачем знань, соціального досвіду і досвіду професійної діяльності в сучасному суспільстві відбувається лише через співпрацю з викладачем як суб'єктом науково-педагогічної і комунікативної діяльності. Тому одним з найважливіших психологічних інструментів успішної професійної діяльності у арсеналі викладача є його комунікативна компетентність.

Інтеграція України в європейську спільноту призводить до надзвичайного зростання попиту на професіоналів педагогічних напрямків підготовки, вимог до їхнього фахового рівня. Тенденції у соціально-економічній сфері, науково-технічний прогрес, конкуренція на ринку освітніх послуг «зумовлюють

інноваційний характер перетворень, який передбачає необхідність підготовки фахівців з принципово новими, відмінними навичками, вміннями, мисленням, здатністю ефективно реалізовувати комунікативні наміри на міжнародному ринку» [1, с. 24–27]. Проблемам розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці відомих вітчизняних педагогів Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Коваленко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Савченко. Комунікативна компетенція майбутнього спеціаліста вивчається вітчизняними дослідниками Н. Бичковою, І. Воробйовою, С. Ніколаєвою, О. Петрашук, В. Топаловою. Автори словника-довідника з української лінгводидактики трактують комунікативну компетенцію як здатність спілкуватися з метою обміну інформацією, здатність користуватися мовою залежно від професійної ситуації і професійного наміру [2]. Як зазначає дослідниця Л. Биркун, «головна ідея комунікативної компетентності полягає в тому, що користувачі мови, повинні не тільки здобувати знання (знати граматичні, лексичні або вимовні форми), а й розвивати навички та вміння використання мовних форм для реальних комунікативних цілей, тобто використання мови в реальних життєвих ситуаціях» [3, с. 7]. Інші вчені (Ю. Рись, В. Степанов, В. Ступницький) розглядають комунікацію як «...спілкування з усіма» і вважають, що «якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати уявлення про те, як вас зрозуміли, сприйняли, як ставляться до проблеми. При цьому особлива увага звертається на те, що комунікативна компетентність – це здатність встановлювати необхідні контакти з іншими людьми; це система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій» [4, с. 167]. Протягом власної професійної діяльності викладач вищого навчального закладу повинен реалізувати комунікативний намір відповідно до завдань та умов спілкування – переконати; забезпечити зв'язність та цілісність висловлювання; наводити аргументи і докази, висловлювати власну точку зору; використовувати різні мовленнєві зразки. Таким чином, «комунікативна компетентність фахівця розуміється як інтегральна якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви в професійній діяльності» [5, с. 192]. Під час навчання професійно спрямованого спілкування необхідна постійна самомотивація викладача ВНЗ до активної діяльності.

Дослідниця Касярум К.В. [6] конкретизувала поетапну реалізацію персоніфікованого підходу до формування комунікативної компетентності магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Унаслідок зреалізованого наукового пошуку виокремлено педагогічні умови формування комунікативної компетенції в магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, зокрема: діагностування індивідуальних комунікативних характеристик особистості, стану сформованості окремих компонентів комунікативної компетенції магістранта; реалізація персоніфікованого підходу під час адаптації і коригування програми професійного навчання з огляду на результати діагностування з урахуванням типу навчального закладу та особливостей магістратури; аксіологічне забезпечення формування комунікативної компетенції в

майбутніх викладачів шляхом посилення мотивації навчання, прагнення до самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності; упровадження елементів професійної діяльності в процес фахової підготовки майбутніх викладачів для формування комунікативної компетенції під час застосування вербальних, документних та електронних засобів комунікації; формування досвіду рефлексивного аналізу власної комунікативної діяльності; забезпечення суб'єктної позиції магістранта в навчальному процесі.

Комунікативна компетенція є однією із ключових у переліку «м'яких навичок», якими повинні оволодіти викладачі вищих навчальних закладів. Сучасні дослідники використовують запозичений оригінальний термін “soft skills”. Наприклад К. Коваль потрактовує “soft skills”, як «соціологічний термін, який відносять до емоційного інтелекту людини, своєрідний перелік особистих характеристик, які пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Це навички, прояв яких достатньо важко виявляти, безпосередньо визначати, перевіряти, наочно демонструвати. До цієї групи належать індивідуальні, комунікативні та управлінські навички. Поняття “soft skills” пов'язане з тим, яким чином люди взаємодіють між собою, тобто «м'які» навички рівною мірою необхідні як для повсякденного життя, так і для роботи. За даними досліджень, професійну успішність визначають саме “soft skills”. Для кар'єрного зростання потрібно починати їх застосовувати з найнижчого рівня» [7, с. 163]. До комунікативної компетенції у “soft skills” належать такі складові: уміння формулювати власні думки, ментально організовуючи їх у висловлювання, за допомогою яких адресант мовлення досягне поставленої мети; вдале, влучне та грамотне використання певних мовленнєвих конструкцій; уміння впевнено та якісно будувати своє монологічне та діалогічне мовлення тощо. Усі перераховані якості, що забезпечує комунікативна компетентність є надзвичайно важливими для формування особистості сучасного фахівця, а особливо сучасного висококваліфікованого викладача ВНЗ. Тому важливим завданням вищої школи, є розвиток саме «м'яких навичок», значну частину яких складає комунікативна компетенція. З метою підготовки аспірантів ННППФВК Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського до професійного спілкування кафедрою педагогіки і професійної освіти протягом вивчення курсу «Професійна педагогічна компетентність викладача ВНЗ» було запроваджено елементи ряду тренінгів, семінарів, майстер-класів (семінар «Культура мовлення фахівця з вищою освітою», тренінг «Самопрезентація, співбесіда, написання резюме», майстер-клас «Must-have словниковий мінімум з іноземної мови для професіонала (англійська, китайська, іспанська)», тренінг «Командна робота» тощо), що мають на меті покращити вміння майбутніх викладачів ВНЗ швидко формулювати свої думки; надавати точну й об'єктивну інформацію, з огляду на соціальний статус партнерів, їхній емоційний стан. набуття аспірантами знань загальних методичних прийомів групової роботи в тренінгу, основних базових положень теорії спілкування, видів, стилів, технік та прийомів професійно педагогічного спілкування; набуття умінь і навичок позитивного міжособистісного спілкування, зокрема: встановлювати контакт зі співрозмовником, сприймати і розуміти емоційний стан, приймати і передавати

невербальну інформацію; правильно будувати бесіду, вислухати й зрозуміти співрозмовника; розвиток здібностей адекватно та повноцінно сприймати й оцінювати себе й інших людей, а також взаємини, які склалися між людьми; оволодіння технікою корекції і зняття внутрішніх бар'єрів, які заважають ефективній педагогічній комунікації; оволодіння конструктивними способами виходу з конфліктних педагогічних ситуацій та їх попередження тощо.

Формування комунікативної компетентності майбутнього викладача пов'язано з набуттям професійної ідентичності. Надзвичайно важливими компонентами формування професійної ідентичності дослідниця Л. Шнейдер [9] вважає емоційний позитивний фон, під час оволодіння майбутнім фахом; позитивне сприйняття Я-образу у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-схвальне усвідомлення приналежності до представників окремої професійної спільноти; готовність майбутнього викладача взяти на себе відповідальність за власні дії у професійному житті; мотиваційну активність на шляху до реалізації себе у вибраній професії.

Отже, взаємозв'язок компонентів професійно спрямованої комунікативної компетенції забезпечує результативність міжособистісного професійного спілкування. Основний критерій – знання свого фаху, рівень опанування професійною термінологією, професійною образністю. Що означає знати мову професії? Це значить вільно володіти лексикою свого фаху, логічно нею користуватися. Мовні знання – основний компонент професійної підготовки. Оскільки мова виражає думку, є засобом пізнання та діяльності, то правильному професійному спілкуванню людина вчиться все своє життя. Знання мови професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися в складній професійній ситуації та в контактах з представниками своєї професії.

Список використаних джерел:

1. Жегус, О. В. Інноваційна концепція сучасного науково-методичного забезпечення викладання маркетингу / О. П. Афанасьєва, О.В. Жегус, Л. О. Попова Л. О. // М-ли конф. «Викладання маркетингу: Чому і як навчати студентів для роботи в умовах невизначеного підприємницького середовища». – К. – 2009. – С. 24–27.
2. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посіб. / Колектив авторів за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
3. Биркун, Л. В. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Л. В. Биркун, В. В. Мошков // Ознайомлювальна брошура для українських учителів англійської мови. – К.: Знання, 1998. – 48 с.
4. Рысь, Ю. И. Психология и педагогика : [учеб. пособ. для студ. вузов] / Ю. И. Рысь, В. Е. Степанов, В. П. Ступницкий. – М. : Академический Проект; Изд-во научно-образов. лит-ры РЭА; Екатеринбург : Делов. книга, 1999. – 308 с.
5. Ромащенко, І. В. Формування комунікативної компетенції маркетологів як головна складова мовної освіти / І. В. Ромащенко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. – 2009. – № 3 (27). – Ч.2. – С. 192–195.
6. Касярум, К.В. Методика формування комунікативної компетентності майбутнього викладача вищої школи / К. Касярум // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2013. – Випуск 13 (266). – С. 98–103.
7. Коваль, К.О. Розвиток “soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування / К.О. Коваль // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2015. – № 2. – С. 162–167.

8. Троян, Г. В. Формування комунікативної компетенції у студентів технічних напрямів підготовки [Електронний ресурс] / Г. В. Троян. // Актуальні проблеми сучасної транслятології, лінгвокраїнознавства та теорії міжкультурної комунікації : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної Інтернет-конф (25 берез.). – Вінниця, 2016. – С. 48–52. – Режим доступу: <http://bit.ly/2r1kuys>. – Назва з екрана.

9. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. соц. психол. ин-та; Воронеж: изд-во «МОДЭК», 2004. – 600 с.

Шайтанов А.В.

студент,

*Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова*

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З БАГАТОФІГУРНОЇ КОМПОЗИЦІЇ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

Проблеми композиції, її закономірності, прийоми, засоби вираження і гармонізації завжди були і залишаються актуальними для художників, архітекторів, музикантів, тобто всіх тих, хто займається творчістю. У наш час композиція як навчальний предмет постійно розвивається, хоча цілий ряд її закономірностей відомий уже давно, про що говорять здобутки відомих майстрів. Знання основ композиції, що впливають на розвиток творчої особистості, має закладатися ще у дитинстві. Вона формує елементарну грамотність сприймання творів мистецтва. Адже «людині потрібне мистецтво, тобто безкорислива, ушляхетнююча душу пристрасть» (Ле Корбюзьє). Його роль у формуванні особи дуже важлива. Не лише праця, але і мистецтво створює людину. Коли воно відходить на другий план, на думку В. Голубевої [1], суспільство не розвивається, а деградує.

Практика художнього навчання передбачає наявність багатьох методик, спрямованих на розвиток творчого (композиційного) мислення. Вирішення завдань багатофігурної композиції широко представлено у спеціальній методичній літературі О. Голубевої [1], В. Шорохова [2], Н. Волкова А. Дейнеки [3]. Описані в методичній літературі форми композиційних вправ дозволяють цілеспрямовано вирішувати різноманітні дидактичні завдання композиційного формоутворення.

У роботі над твором художник через композицію виражає те, що його зацікавило, захопило, показує своє ставлення до зображуваного, його розуміння, тобто дає моральну і естетичну оцінку дійсності. Ці обставини стають керівною ідеєю художника. Таким чином, все, що зображує художник, особливо створюване уявою, стає художнім явищем, натхненним ідейним задумом, реалізованим через композицію. Інакше це буде ремісниче, фотографічне копіювання об'єктів реальної дійсності або зображення вигаданого, позбавлене сенсу та ідеї [2].

У композиції художник виявляє певний конструктивний принцип, який є основою майбутнього твору, здатний об'єднати в одно ціле усі його деталі, тобто вирішує питання неподільності композиції. При знаходженні конструктивної ідеї композиції слід спочатку поєднувати маси, в силуети яких увійдуть вже численні деталі. Розробляти деталі можна лише після того, як знайдено поєднання основних мас, великих груп. Перше завдання при виконанні будь якої фігуративної композиції – це пошук великих тональних та кольорових плям. Співвідношення тональних плям та кольорові співвідношення на пряму залежать від обраної теми студентом. Якщо це смуток, то і відповідно плями темних, тускліх кольорів будуть домінантою над іншими кольорами. Якщо це подорож, то тут слід використовувати багато вільного простору для передачі свободи та духу авантюризму. Послідовність ведення багатофігурної композиції ділиться на такі етапи:

- робота над композицією починається з вибору теми;
- практична робота починається з виконання форескізів;
- наступний етап – збір матеріалів;
- потім слідує тональний ескіз, так званий картон;
- після виконання картону починається робота над колірним ескізом.

Для більш чіткого розуміння, що таке формальні плями у композиції, студентам слід виконувати вправи на абстрактну асоціацію. Для цього необхідно намагатися побачити життєві ситуації у брудних розводах на землі, у хаотично обсипаній фарбі чи штукатурці на старих будинках. Студенти можуть і власноруч зробити не рукотворні абстракції. Для цього необхідно бажано чорним кольором хаотично, імпульсивно нанести фарбу на бумагу. Потім намагатись розгледіти форми, зрозумілі для сприйняття.

Студенту доцільно робити формальні копії композиції з картин художників, які його зацікавили. Таким чином студент намагається зрозуміти принципи побудови полотна и може використовувати ці знання у своїх композиціях. Чим більше зроблено аналітичних копій з репродукцій, тим ясніше бачення та розуміння композиції у майбутніх художників.

У багатофігурній композиції, окрім формального зв'язку тональних, кольорових плям, також важливим є емоційний зв'язок, рухи, міміка та жести фігур. Для правдоподібності передачі яких і потрібне завдання із спостереження. Майбутнім художникам рекомендується виконувати нариси людей і тварин, малювати з пам'яті та уяви з орієнтацією на закономірності композиції, робити характерні замальовки, компоувати на вільні теми, тренуватися в складанні натюрмортів, в постановці живої моделі в інтер'єрі і т.д. Швидкі начерки дають можливість спіймати момент, однією, двома лініями передати емоційний стан людини. Фігура людини відрізняється яскраво вираженою експресією, яка «описується» жестами. Кожен жест легко розпізнається і читається. Так, наприклад, згорблена фігура несе відбиток смутку або скорботи, а фігура того, хто обхопив голову руками, виражає стан задумливості або відчуженості [4].

У багатофігурній композиції жест і поза не лише передають експресію сцени, але і допомагають розкрити її сенс. Нерідко жест виконує роль оповідача. Так, витягнута рука звертає увагу глядача на особливо цікаву особу

або подію, а іноді навіть розширює рамки сюжету, вказуючи на щось, що відбувається за межами картини. Погляд в живописі не менш важливий, ніж жест. Напрямок погляду може зв'язувати між собою окремі фігури, об'єднувати фігури в групу або, навпаки, ізолювати якого не будь персонажа.

Отже, на художніх спеціальностях вищих навчальних закладів курс композиції ставить за мету поряд із розвитком творчих здібностей студентів вивчення об'єктивних закономірностей композиції, засобів, прийомів і правил правдивого відображення дійсності в образній формі. На основі пізнання основних законів композиції студенти одержують ключ до аналізу і глибокого розуміння добутоків різних видів і жанрів мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Голубева О. Л. Основы композиции / О. Л. Голубева. – Москва: Транс, 2004.
2. Шорохов Е. В. Тематическое рисование в школе / Е. В. Шорохов. – М., «Просвещение», 1975.
3. Дейнека А. А. Учитесь рисовать / А. А. Дейнека. – М., Изд-во Академии художеств СССР, 1961.
4. Основні об'єктивні закони і деякі правила композиції [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://painting.artyx.ru/books/item/f00/s00/z0000012/st002.shtml>

Школьнік С.Я.

старший викладач;

Бесшапошникова Т.В.

старший викладач,

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ АДАПТУВАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ З МЕТОЮ ПОЛІПШЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Музично-естетичне виховання є найдоступнішим у комплексі засобів художнього впливу на молодь. Музика є найбільш ефективним засобом емоційного діяння, яке формує моральні принципи й уподобання, розвиває розумові здібності, активізує мислення, відточує власні судження й поняття. Реалізація всіх цих засобів музичного мистецтва можлива лише за участю висококваліфікованих учителів й відповідної організації їх підготовки. У системі загальної освіти школяра суттєвим компонентом є отримання знань з предмету «Музичне мистецтво». Від того, яким буде сучасний вчитель, залежить рівень освіченості, культури та вихованості дитини. Сформувані художній смак, спрямувати молодь на активну життєву позицію, розвинути творчі здібності, є завданням усієї системи естетичного виховання. Виконанню цього завдання підпорядкована система підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, що передбачає отримання достатньої кількості

знань та вмінь з предметів музичного циклу, які забезпечуватимуть фахову компетентність вчителя музичного мистецтва.

Важливим у цьому напрямку є курс дисципліни «Акомпанемент», який виконує інтегративну функцію, узагальнюючи психолого-педагогічні знання, професійно-практичні вміння й навички студента, зокрема гри на музичному інструменті, сприяє формуванню готовності оптимально й творчо реалізувати їх у майбутній професії.

Під час планування навчальних програм необхідним є врахування особистісних якостей кожного студента, його здібностей, наявності або відсутності спеціальної музичної підготовки, що передбачає адаптацію репертуару відповідно до можливостей. Не можна уявити вчителя музичного мистецтва, який не має навичок акомпаніатора. Вміння володіти музичним матеріалом, узгоджувати з учнями-виконавцями свої дії вчителя слід тренувати з перших днів навчання у ВНЗ.

Вивчення пісень – досить важлива частина уроку з музичного мистецтва. Від того, як учитель донесе до учнів зміст пісні, її красу, буде залежати інтерес до пісні дітей. Не останню роль у цій справі відіграє акомпанемент, який ні у якому разі не повинен спотворити пісню грою на музичному інструменті, а це стає можливим, коли фактура акомпанементу не виправдано перевантажена, і вчитель не може з нею впоратися. З метою більш контактного та продуктивного спілкування з дитячою аудиторією, можна рекомендувати спрощену редакцію пісень, яку має вміти робити вчитель музичного мистецтва.

За результатами багаторічної концертмейстерської практики та вивчення досвіду кращих концертмейстерів, можемо сформулювати основні вимоги до цього виду діяльності, що нададуть можливість майбутнім фахівцям більш ретельно підійти до розповсюджені галузі музично-педагогічної справи – акомпанементу, додадуть впевненості у своїй майстерності.

Першоосновою для роботи з пісенним матеріалом має бути наявність певних складових музичних здібностей, а саме: розвинутий гармонічний слух, творче мислення, здатність вільно орієнтуватися у фактурі акомпанементу, вміння розуміти зв'язки звуків та їх ролі у побудові цілої музичної картини, вміння читати нотний текст не «нота за нотою», а акцентуючи увагу на головному, мати гарний музичний смак та музичну інтуїцію, яка є умовою і запорукою здійснення художньо-неповторного виконання твору, володіти виконавсько-імпровізаційною майстерністю. А головне – бажання творчо переосмислити музичний твір і відчути справжню насолоду від усвідомлення корисності своєї справи.

Конструктивне спрощення акомпанементу, тобто оптимізація нотного тексту відповідно до музичних можливостей студента – це полегшений акомпанемент, можливість зміни тональності пісні у менш складну за альтерацією, транспонування з метою вибору більш зручної теситури для виконавців, скорочення надмірно складного та довгого вступу до пісні, дворядковий виклад нотного тексту, якщо ритмічний малюнок не є дуже складним. При цьому обов'язково слід дотримуватися деяких правил: уникати одноманітності; не змінювати або скорочувати гармонічну будову; зберігати

компліментарну ритміку, тобто заповнення пауз та довгих звуків вокальної партії інструментальними підголосками, що є у оригінальному супроводі; намагатися підтримувати мелодію у партії правої руки і грати її у тій октаві, в якій співає соліст; уникати незручних стрибків у партії лівої руки, особливо у швидкому темпі: у цьому випадку частину акорду або інтервалу можна перенести у партію правої руки; уникати складних акордів, звучання яких не впливає на загальне сприймання акомпанементу; уникати тісного розташування арпеджованого акорду в басу; розташування нот у партіях лівої і правої рук має бути зручним, близьким, за винятком, коли композиційно-драматургічний зміст пісні потребує акцентованого басу у більш низькому регістрі; влучні басові ходи оригінального твору слід переносити у спрощений супровід з метою максимального збереження музичного задуму автора; слід зберігати ритмічну пульсацію; пам'ятати, що акомпанемент має бути зрозумілим і прозорим; розвивати, а не псувати музичний смак.

Спрощенням акомпанементу має займатися викладач, поступово залучаючи до цієї роботи студентів, спираючись на їх знання із суміжних дисциплін музичного циклу, таких як «Елементарна теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Спеціальний музичний інструмент», «Вокал».

Ознайомлення з музичним текстом починається з суто зорової роботи, огляду фактури, виявлення тонального плану, особливостей темпоритму, музичної форми, діапазону вокальної партії тощо. Перше програвання, яке є початком опанування ідейно-образного змісту твору, дозволить скласти початкове музично-слухове уявлення та намітити фразування, кульмінації, виявити складні епізоди. Домінуючою ланкою у роботі студента є вміння зосередитися на визначенні головних елементів супроводу, ритмічної та ладово-гармонічної основи музичної тканини, вмінні розрізняти консонанси та дисонанси, визначати послідовності акордів, слухати звукову вертикаль, а також наявність достатнього рівня музичних здібностей, емоційності та вольових якостей. Зробивши комплексний музичний аналіз пісні, слід переходити суто до творчої роботи щодо спрощення акомпанементу, користуючись гармонічно-фактурними прийомами, а саме сталою гармонічною підтримкою, арпеджіо, фігурацією бас – акорд тощо. Слід виховувати культуру сприймання різноманітних сполучень звуків у різних регістрах низького та середнього звукового діапазону фортепіано, прищеплювати студенту вміння обирати більш суголосне сполучення звуків, яке слугує заперукою якісного акомпанементу.

Вчитель музичного мистецтва має вміти робити спрощення музичного супроводу до пісень з багатьох розділів програмного репертуару для співів. Саме вчитель має докладати усіх зусиль, щоб процес спільної творчості приносив радість усім його учасникам, підвищував результативність навчання, він має не тільки вести уроки, але й бути вихователем й пропагандистом світової музичної спадщини.

Список використаних джерел:

1. Люблинский А. Теория и практика аккомпанемента / А. Люблинский. – М., «Музыка», 1972. – 80 с.

2. Малиновская А. Фортепианно-исполнительские интонирование / А. Малиновская. – М., «Музыка», 1990. – 189 с.

3. Пономарьова Г. Ф. Теоретико-методичні засади оцінювання професійної компетентності майбутніх учителів / Г. Ф. Пономарьова, А. А. Харківська, Т. В. Отрошко; М-во освіти і науки України, Харків. гуманіт.-пед. ін-т. – Харків, 2010. – 180 с.

4. Школьник С. Я. Виховання у студентів навиків швидкого орієнтування у фактурі фортепианного акомпанементу : методичні рекомендації / С. Я. Школьник, Т. В. Бешапошникова. – Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради – Харків, 2012. – 36 с.

5. Школьник С. Я. Формування навичок добору на слух пісенних творів у майбутніх учителів музичного мистецтва : методичні рекомендації / С. Я. Школьник, Т. В. Бешапошникова, С. В. Аржанухіна. – Комунал. закл. «Харків. гуманітар.-пед. акад.» Харків. обл. ради – Харків, 2015. – 83 с.

Юрченко О.В.

викладач,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Однією з форм швидкого реагування на кризові ситуації, інструментом впровадження соціальної політики виступає професійна соціально-педагогічна діяльність. Змістом її є надання допомоги людям, що потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування їхніх проблем, прогнозування, посередництва, інформаційно-консультативної діяльності, прямої педагогічної і психологічної підтримки, яка стимулює власні сили клієнтів. Комплексність проблем соціально-педагогічної роботи, складність об'єктів і суб'єктів соціальних перетворень, необхідність при обмеженому об'ємі соціальних ресурсів одержання максимально значимого і ефективного результату – все це вимагає технологізації соціально-педагогічної роботи, а специфіка цього виду діяльності визначає характер тих технологій, які використовуються соціальними педагогами.

Термін «соціально-педагогічна технологія» з'явився порівняно недавно. Однак, це зовсім не означає, що соціально-педагогічні технології взагалі в країні не використовувались. В даному випадку можна відмітити той же феномен, що і в соціальній роботі: соціальною роботою, як професійною, так і непрофесійною займались, але називалась вона іншими термінами.

Поняття «соціально-педагогічні технології» формується у науковому апараті соціальної роботи та соціальної педагогіки і тісно пов'язано з такими поняттями, як «педагогічні технології» і «соціальні технології». «Соціально-педагогічна технологія є інтегративним різновидом соціальної і педагогічної технологій».

На сучасному етапі педагогічна технологія (від грец. *technē* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – вчення) – сукупність психолого-педагогічних

настанов, які визначають спеціальний підхід і композицію форм, методів, способів, прийомів, засобів (схем, креслень, діаграм, карт) у навчально-виховному процесі.

Термін «педагогічні технології» вперше з'явився у працях В. Бехтерева, І. Павлова, А. Ухтомського, С. Шацького та ін. як наслідок використання технічних засобів навчання у школі в 20-х роках ХХ століття. З плином часу сутність терміну досліджувалася і змінювалася (В. Беспалько, І. Лернер, В. Паламарчук, Г. Селевко та ін.). У широкому розумінні педагогічні технології розглядають як системну сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [2, с. 278].

Поняття «соціальні технології» виникло у соціології і пов'язується з відтворенням і програмуванням результатів, які закладені у соціальних процесах. Різновидністю соціальних технологій є технології діяльності соціального працівника, які найбільш близькі до діяльності соціального педагога. Зміст, принципи, функції, методи соціальних технологій вивчали Н. Басов, І. Грига, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, П. Павленюк, В. Сидоров, Є. Холостова та ін. Шляхом досліджень дійшли висновку, що соціальні технології складні та багатопланові.

Під соціальною технологією будемо розуміти сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними працівниками з метою досягнення успіху соціальної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення.

Вимогами до соціальної технології є:

- наявність стратегічної програми, у межах якої буде розв'язуватися проблема;
- алгоритм послідовності операцій для досягнення поставленої мети;
- неперервність зв'язку з клієнтом;
- динамізм змісту, форм і методів соціальної роботи;
- наявність критеріїв оцінки ефективності діяльності фахівця.

Поняття «соціально-педагогічна технологія» з'явилася у 90-х роках минулого століття у зв'язку із становленням соціальної педагогіки як науки. Технологічний процес досліджували і розробляли відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, зокрема Г. Вороніна, Ю. Василькова, М. Галагузова, А. Капська, Р. Овчарова, М. Шакурова та ін. Але однозначності у визначенні терміну немає.

Варіант Л. Мардахаєва передбачає алгоритм структури соціально-педагогічної технології (незалежно від суб'єкта та об'єкта її реалізації) у вигляді п'яти взаємозв'язаних етапів: діагностико-прогностичний; етап вибору (розробки оптимальної) технології; етап безпосередньої підготовки до реалізації обраної технології; реалізаційний; експертно-оцінний [3]. До цього слід додати, що при розгляді структури процесу реалізації соціально-педагогічної технології в неї включаються як складові – суб'єкт, об'єкт та умови реалізації.

На підставі аналізу різних підходів до визначення технології соціально-педагогічної діяльності у малій енциклопедії соціального педагога визначено, що технологія соціально-педагогічної діяльності – це практична діяльність соціального педагога, для якої характерна раціональна послідовність використання різних методів та засобів з метою досягнення ефективних результатів.

Соціально-педагогічна технологія передбачає певну програму діяльності, що може існувати в готовому вигляді або спеціально розроблятися з урахуванням індивідуальних особливостей об'єкта [2]. Кожна технологія включає: особливості об'єкта та соціально-педагогічну проблему; опис обраного варіанту діяльності; рекомендації щодо реалізації. Соціально-педагогічні технології, як і будь-які педагогічні технології, вибудовуються згідно критеріїв технологічності:

- системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу);
- ефективності (побудова згідно до результатів і оптимальних затрат, гарантія певного стандарту);
- відтворюваності (можливість застосування в подібних умовах іншими суб'єктами).

Основу технологічного процесу складає алгоритм дій (операцій). Розробники соціально-педагогічних технологій пропонують п'ять взаємозалежних етапів:

- 1) діагностико-прогностичний;
- 2) вибір (розробка) оптимальної технології;
- 3) безпосередня підготовка до реалізації обраної технології;
- 4) реалізаційний;
- 5) експертно-оцінний.

Соціально-педагогічні технології – це інтеграція педагогічної та соціальної технології, яка має свою структуру і вимагає від фахівця алгоритму виконання всіх операцій. А це означає, що соціально-педагогічна діяльність повинна мати власні технології.

Розробити класифікацію соціально-педагогічних технологій допоможуть спільні ознаки (критерії):

- характер, який допомагає виділити тип технологій – загальні чи спеціальні технології;
- мета діяльності визначає цільове призначення технології – цільові чи комплексні технології;
- об'єкт застосування. Таким критерієм можуть виступати наступні характеристики клієнта:
 - соціальна – школяр, студент, сім'я, ув'язнений, військовослужбовець та інші;
 - вік – дитина, підліток, молодь, люди похилого віку тощо;
 - особливості відхилені від норми – поведінка, емоції, побут тощо;
 - кількість – особа, група, колектив, спільнота;

- місце застосування – освітні установи, спеціалізовані центри, місце проживання тощо;
- спосіб реалізації:
 - провідний метод – гра, діяльність, психодрама, консультації тощо;
 - сукупність основних методик;
 - авторські методики.

Наведені критерії класифікації дозволяють виділити такі дві соціально-педагогічні технології:

- 1) загального типу – соціально-педагогічна робота;
- 2) спеціальні – діагностичні, діагностично-прогностичні, консультативні, реабілітаційні, корекційні, виховні, патронажні, профорієнтаційні тощо.

Отже, виходячи із теоретичного аналізу соціально-педагогічних технологій і дефініції соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічна технологія розглядається нами як послідовна, поетапна реалізація скоординованих педагогічних дій, операцій, процедур, що забезпечують досягнення мети і одержання оптимальних прогнозованих результатів соціально-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Будник Олена Богданівна. – Житомир, 2015. – 552 с.
2. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : 2005. – 40 с.
3. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т. / Антон Семенович Макаренко. – К. : Рад. шк., 1985.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Бондаренко О.В.

методист,

Сумський міський Центр науково-технічної творчості молоді

САМООСВІТА ПЕДАГОГА – ЗАПОРУКА ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО КОМПЕТЕНТНОСТІ

Насьодні відбуваються стрімкі зміни в системі освіти України. Удосконалення рівня професійної компетентності педагогічних працівників – один з основних напрямів реформування системи освіти нашої країни.

Сучасна педагогічна галузь потребує висококваліфікованих спеціалістів усіх рівнів освіти, які здатні творчо підходити до організації навчально-виховного процесу та досягати високих якісних результатів. Основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності педагогічних працівників є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої систематичної самоосвітньої діяльності. Тому головними завданнями методичних служб закладів освіти стали питання стимулювання самоосвіти й саморозвитку педагогічних кадрів та надання своєчасної методичної допомоги з цього питання.

Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України зазначають:

- «Педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність» (Закон України «Про освіту»);
- «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти» (Національна доктрина розвитку освіти).

Аналіз самоосвітньої діяльності педагогів свідчить, що більшість з них не має чіткої системи планування, зорієнтованої на досягнення якісних кінцевих результатів.

Отже, виникає потреба в досконалій організації та управлінні самоосвітньою діяльністю педагогів. Враховуючи зміни, передбачені новим Законом України «Про освіту» педагогічні працівники мають бути здатними до постійного самовдосконалення та проведення глибокого реформування галузі, орієнтованого на відповідність вимогам сьогодення, що можливо забезпечити через систему методичної роботи. Систематичне здійснення моніторингу особистої педагогічної діяльності сприяє отриманню достовірної інформації про рівень якості самоосвіти педагога. Тож у кожного педагога виявляється можливість прогнозувати та планувати особистий розвиток, забезпечуючи безперервне професійне вдосконалення.

Самоосвіта – це безперервний процес самовдосконалення та саморозвитку педагогів. Самоосвітня діяльність педагогічного працівника є

основною формою підвищення його професійної компетентності, яка полягає в отриманні нових знань, навичок та узагальненні педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи.

Творчому зростанню педагога сприяє природне бажання самовдосконалення у поєднанні зі стимулюючими чинниками. З точки зору психологічної науки, певні досягнення є неомінною потребою особистості. Тому основне завдання адміністрації навчального закладу правильно скерувати процес прагнення успіху педагогічного працівника, стимулюючи діяльність творчого педагога.

Серед стимулів, які сприяють розвитку творчої активності педагога є:

- повага мешканців міста та членів колективу;
- співпраця з вихованцями й колегами;
- доброзичливі стосунки з адміністрацією;
- підвищення кваліфікації;
- творча атмосфера в колективі;
- використання досвіду інформаційної діяльності тощо.

Морально-психологічні умови розвитку творчості в позашкільному закладі:

- відсутність конфліктів;
- атмосфера взаємоповаги, пошани й гордості за свою професію;
- уміння керівника розгледіти творчі здібності педагога, підтримати його та скерувати діяльність у потрібному напрямі.

Навчання педагогічного працівника має бути систематичним, безперервним, комплексним.

К. Ушинський зазначав: «Учитель живе доти, доки вчиться, як тільки він перестає вчитися – у ньому вмирає вчитель».

Суспільні зміни, що відбуваються в нашій країні останніми роками, ставлять високі вимоги до особистості педагога, його фахової підготовки, розвитку здатності сприймати зміни і проводити реформи. Важливою передумовою процесу самовдосконалення є ставлення фахівця до вимог. Потрібно формувати самосвідомість людини як творчого професіонала. Зміст такої підготовки ґрунтується, насамперед, на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності, бажаних рисах людини, зокрема її фахової свідомості та мислення, творчих активних дій у межах компетенції.

Етапи самовдосконалення:

- самоусвідомлення та прийняття рішення щодо самовдосконалення;
- планування та вироблення програми самовдосконалення;
- безпосередня практична діяльність щодо реалізації поставлених завдань, пов'язаних із роботою над собою;
- самоконтроль та самокорекція цієї діяльності.

Професійно педагог самовдосконалюється через самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах, самовиховання.

Мета самоосвіти педагога:

- засвоєння, оновлення, поглиблення знань;
- узагальнення досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, що передбачає саморозвиток і самовдосконалення особистості;

- задоволення власних інтересів та об'єктивних потреб освітнього закладу.

Самоосвітня діяльність педагога не повинна ґрунтуватися на знаннях, здобутих у ВНЗ. Потрібно ознайомлюватися з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, шукати нових напрямів у методиці та організації навчально-виховного процесу, розглядати на високому науковому рівні педагогічні проблеми.

Як раціонально спланувати самоосвітню діяльність?

Самоосвіта педагога в контексті його професійної самосвідомості має бути поступальною.

З метою мотивації педагога на самоосвіту й саморозвиток, необхідно надати йому адекватне уявлення про його діяльність і особистісні риси та знання вимог, що ставить перед ним, як професіоналом, суспільство.

Нині є необхідність у глибшому вивченні діяльності педагога з метою визначення рівня його професійної підготовки, компетентності, об'єктивного оцінювання його праці.

Самоосвіта починається з діагностики особистих проблем. Основна передумова ефективної самоосвіти – зовнішнє діагностування педагогічної, методичної, психологічної підготовки педагога, самооцінка й самоаналіз своїх можливостей, рис, результатів професійної діяльності.

Функції самоосвіти:

- екстенсивна – накопичення, придбання нових знань;
- орієнтовна – визначення себе в культурі і в суспільстві;
- компенсаторна – надолуження необхідних знань, ліквідація «білих плям» у своїй освіті;
- саморозвиток – вдосконалення особистої картини світу, своєї свідомості, пам'яті, мислення, творчих якостей;
- методологічна – подолання професійної вузькості, добудовування картини світу;
- комунікативна – встановлення зв'язків між науками, професіями, станами, віками;
- омолодження – подолання інерції власного мислення, попередження застою в громадській позиції (щоб жити повноцінно і розвиватися, потрібно час від часу відмовлятися від положення «вчителя» і переходити на становище учня);
- психологічна (і навіть психотерапевтична) – збереження повноти буття, почуття причетності до широкого фронту інтелектуального руху людства;
- геронтологічна – підтримка зв'язків зі світом і через них – життєздатності організму.

Список використаних джерел:

1. Бесєдін М.О., Нагаєв В.М. Основи менеджменту. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 496 с.
2. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту. / І.В. Маслікова. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 144 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 10 (34).
3. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. / О.І. Мармаза. – Х.: Видав.гр. «Основа», 2005. – 176 с.

4. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 1. – С. 3–9.

Бонь І.І.

*завідуючий денним відділенням,
Канівський коледж культури і мистецтв
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини –
відокремлений структурний підрозділ університету*

ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ РЕЙТИНГОВОЇ ОЦІНКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасний стан ринку освітніх послуг характеризується значною конкурентністю як на регіональному так і національному рівнях. Тому закономірно постає завдання пошуку інструментів для оцінювання якості освіти і визначення конкурентного місця кожної з чисельних установ, що надають освітні послуги. Орієнтація керівників вітчизняних закладів вищої освіти на ринкову систему діяльності змушує їх здійснювати заходи з підвищення власної конкурентоспроможності, зокрема шляхом створення внутрішнього конкурентного середовища, мотивування педагогічних працівників до результативної і якісної роботи. Отже, запровадження системи оцінювання успішності діяльності педагогічних працівників є актуальним стратегічним завданням.

Існуючі у закладах вищої освіти рейтинги ще далекі від досконалості. Їх найбільш очевидним недоліком є надто велика кількість показників, за якими розраховується рейтинг, що призводить до зниження точності результатів (можливо досягти високого рейтингу за рахунок достатньо високих другорядних показників на шкоду ключовим). Не допомагає і введення зважування показників, тому що воно само на тлі перебільшення їх кількості стає незначущим. Крім того, велика кількість «споріднених» показників призводить до автокореляції, коли внутрішні зв'язки викривлюють результат.

Оскільки немає єдиної нормативно визначеної методики оцінювання ефективності результатів діяльності викладачів, кожний заклад вищої освіти самостійно розробляє механізми, методики, положення й інструкції, що закріплюють критерії оцінки та показники ефективності роботи. Тому значної уваги заслуговує досвід тих закладів, які не тільки розробили відповідні методики, але й успішно впровадили та використовують їх у своїй діяльності.

Пропоную розглянути один з можливих варіантів Положення про систему рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників закладів вищої освіти I-II рівнів акредитації.

1. Загальні положення

1.1. Це Положення регламентує порядок організації та проведення рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників коледжу, визначає

мету, основні завдання, принципи та механізм реалізації рейтингового оцінювання результативності і якості роботи викладацького складу.

1.2. Положення розроблено відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, Типового положення про атестацію педагогічних працівників, Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників, Статуту коледж та інших нормативних документів.

1.3. Рейтингова оцінка – це комплексна оцінка результатів роботи педагогічних працівників коледжу, що визначається як загальна сума балів, отриманих за основними напрямками їхньої діяльності – організаційним, навчальним, методичним, науковим, творчим та виховним.

1.4. Метою запровадження системи рейтингового оцінювання є:

- підвищення ефективності та результативності професійної діяльності педагогічних працівників;
- дотримання принципів прозорості та об'єктивності в оцінюванні діяльності педагогічних працівників та структурних підрозділів коледжу;
- створення умов для здорової конкуренції у викладацькому колективі;
- забезпечення якості провадження освітньої діяльності у коледжі.

1.5. Основні завдання рейтингового оцінювання діяльності педагогічних працівників:

- посилення зацікавленості педагогічних працівників у підвищенні своєї професійної кваліфікації та покращенні результатів підготовки здобувачів вищої освіти;
- розробка і використання єдиних комплексних критеріїв для оцінювання і контролю діяльності педагогічних працівників;
- формування якісного педагогічного складу коледжу;
- активізація та стимулювання видів діяльності, які сприяють підвищенню рейтингу коледжу та його розвитку в цілому;
- виявлення та подолання недоліків і проблемних питань у діяльності педагогічних працівників, структурних підрозділів коледжу;
- визначення кращих педагогічних працівників, циклових комісій за показниками рейтингу;
- формування системи матеріального і морального стимулювання діяльності педагогічних працівників.

1.6. Організація системи рейтингового оцінювання ґрунтується на принципах:

- відповідності змісту оцінки пріоритетним напрямкам розвитку закладу освіти ;
- об'єктивності та достовірності отриманої інформації;
- гласності, оперативності та систематичності рейтингової оцінки;
- компетентності та об'єктивності оцінювачів;
- стимулювання учасників рейтингового оцінювання до покращення результатів професійної діяльності.

1.7. Введення рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників коледжу є невід'ємним елементом запровадження системи моніторингу як складової процесу забезпечення і управління якістю освітнього процесу, стимулювання зростання кваліфікації, професіоналізму, продуктивності навчальної, методичної, наукової, виховної роботи, розвитку творчої ініціативи педагогічних працівників.

2. Порядок формування рейтингу педагогічних працівників

2.1. Рейтинговому оцінюванню підлягає діяльність усіх штатних педагогічних працівників, які працюють у коледжі не менше одного року.

2.2. Рейтинг педагогічних працівників визначається за такими напрямками їхньої діяльності, як організаційна, навчальна, методична, наукова, творча та виховна упродовж навчального року, узагальнюється і систематизується у терміни, визначені у цьому Положенні.

2.3. Зміст виконаної роботи, рейтингові бали, здобуті викладачем та визначені відповідно до цього Положення (додаток _), обговорюються на засіданні циклової комісії, оформлюються протоколом та заносяться до рейтингової книжки встановленого зразка (додаток _), яка зберігається у методкабінеті циклової комісії.

2.4. Повну відповідальність за зміст виконаної роботи несе викладач, за рейтингові бали – голова циклової комісії.

2.5. У разі подання викладачем недостовірної інформації про результати діяльності, його рейтингові бали анулюються і він займає останнє місце у рейтинговому списку педагогічних працівників коледжу.

2.6. Результати рейтингової оцінки діяльності викладачів (додаток _) та інформацію, на основі якої сформовано рейтинг, голова циклової комісії до __ червня подає на розгляд рейтингової комісії коледжу, створеної для аналізу й узагальнення результатів рейтингового оцінювання діяльності педагогічних працівників.

2.7. Склад рейтингової комісії і порядок її роботи затверджуються наказом директора коледжу щорічно до 1 вересня та доводяться до відома педагогічного колективу.

До складу рейтингової комісії входять:

- директор коледжу (голова);
- заступник директора з навчальної роботи (заступник голови);
- заступник директора з виховної роботи (член комісії);
- завідувачі денним та заочним відділенням (члени комісії);
- голови циклових комісій (члени комісії);
- голова профспілкового комітету (член комісії).

2.8. Результати рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників розглядає і затверджує рейтингова комісія коледжу до __ червня.

2.9. Рейтинговий список викладачів оприлюднюється на засіданні педагогічної ради, офіційному сайті навчального закладу.

3. Наслідки рейтингового оцінювання діяльності педагогічних працівників

3.1. За наслідками рейтингового оцінювання професійної діяльності педагогічного працівника рівень ефективності його роботи на займаній посаді

(загалом та за видами діяльності) може бути визнаний високим, достатнім або низьким.

3.2. Високий та достатній рівні ефективності роботи педагогічного працівника на займаній посаді є підставою для його матеріального і морального заохочення.

3.3. Низький рівень ефективності роботи є підставою для попередження педагогічного працівника про його неповну відповідність займаній посаді та розгляду в подальшому питання про дострокове припинення дії укладеного з ним трудового договору (контракту).

3.4. Результати рейтингового оцінювання роботи викладачів враховуються під час прийняття рішень стосовно:

- подання до нагородження;
- морального та матеріального заохочення кращих педагогічних працівників, циклових комісій;
- конкурсного відбору на заміщення вакантних посад педагогічних працівників;
- атестації педагогічних працівників;
- розподілу педагогічного навантаження.

4. Порядок розгляду скарг про результати рейтингової оцінки діяльності педагогічних працівників

4.1. Викладач, голова циклової комісії можуть подати апеляцію у 5-денний термін після прийняття рішення рейтинговою комісією.

4.2. Рейтингова комісія зобов'язана розглянути апеляцію та винести рішення у присутності викладача у 7-денний термін після подачі заяви.

Список використаних джерел:

1. Загірняк М.В. Оцінювання якості роботи професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] // М.В. Загірняк, С.А. Сергієнко – Режим доступу : http://educationconferenceua2012.org.ua/doc/Zagirnyak_Serhiyenko_UA.pdf – Назва з екрану.

2. Кучер М.М. До питання оцінки результатів праці науково-педагогічних кадрів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] // М.М. Кучер, Е.В. Роздобудько – Режим доступу : http://library.kpi.kharkov.ua/Vestnik/2010_7/statti/Kycher_Rosdobydko.pdf. – Назва з екрану.

3. Обмок О.Г. Облік результатів рейтингової оцінки діяльності науково- педагогічних працівників // Вісник аграрної науки Причорномр'я. – 2014 – Т. 2, Вип. 3. – С. 83–90.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бублик А.Г.

викладач,

*Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського*

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК СПОСІБ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛІВ З УЧНЯМИ

Взаємовідносини учнів, які навчаються в середній школі та вчителів необхідно розглядати не тільки як соціальне явище, але і як педагогічне. Педагогічна взаємодія, яка виникає під час навчального процесу має свої специфічні функції, такі як виховання і навчання, які, в свою чергу, включають в себе навчання, організацію і самоорганізацію, управління і самоуправління, стимулювання і самовиховання. Ці функції знаходять відображення в таких видах діяльності як трудовій, навчально-виховній, спортивній та художній. Саме тому взаємодію між учнем і вчителем необхідно розглядати як один із найважливіших способів виховного впливу дорослих на дітей.

Не дивлячись на те, що вчитель доволі підготовлений до формування і розвитку доброзичливих взаємин, на практиці взаємовідносини вчителя і учнів формуються оптимально не одразу. Багато в чому це залежить від стилю педагогічного спілкування вчителя. Ми вважаємо за необхідне проаналізувати найпоширеніші стилі спілкування вчителя з учнями.

Дуже часто можна помітити *авторитарний стиль* педагогічного спілкування, при якому вчитель намагається одноосібно керувати колективом учнів, яким, в свою чергу, не дозволяється висловлювати своє ставлення з будь-якого приводу, проявляти ініціативу і впливати на прийняття рішень, які безпосередньо стосуються самих учнів. Характерною рисою поведінки такого вчителя є висування вимог учням і контроль за їх виконанням. При звертанні до учнів вчитель використовує авторитарно-догматичний тон, завдяки якому виявляє бажання нав'язати свої погляди на ту чи іншу ситуацію. Нажаль, такий стиль педагогічного спілкування є проявом недоліків культури вчителя, його нерозуміння і несприйняття психологічних особливостей учнів, а також невміння ефективно організувати виховний процес. В результаті авторитарного стилю педагогічного спілкування вчителя з учнями знижується ефективність виховного процесу, що в свою чергу призводить до росту супротиву з боку дітей.

Якщо ж вчитель звертається до *демократичного стилю* педагогічного спілкування, то він, враховуючи потребу учнівського колективу, стимулює прояв самостійності у своїх учнів. Такий вчитель намагається виступати лідером рівних собі, тому він бере активну участь у вирішенні проблем, які виникають в учнів, а також проявляє терпимість до критичних зауважень з боку учнівського колективу. Характерними проявами демократичного стилю

педагогічного спілкування є рівноправність і взаємоповага з обох сторін, співпраця, взаємна довіра, що виявляється в прагненні вчителя зрозуміти учнів і допомогти їм. Через те що вчитель відкрито не втручається в життєдіяльність учнів, майже усуває себе від керівництва їхніми діями, обмежуючись виконанням вказівок адміністрації, взаємовідносини між вчителем і учнями стають ефективними в плані формування і розвитку доброзичливих стосунків.

Педагог і науковець Є. В. Коротаєва, розглядаючи три традиційні напрями спілкування з позиції взаємовідносин вчителя і учня, аналізує значення кожної із них [2]. Інформативний напрям спілкування є основою для таких дидактичних вимог як використання наочності під час уроку та поєднання різноманітних методів при навчанні новому матеріалу. Зберігання інформації направлене на розвиток і закріплення в учнів навиків самоосвіти і обробці отриманої інформації, так само як її відтворення і передача іншим. *Інтерактивним* напрямом спілкування є взаємодія, тобто основними видами взаємовідносин є конкурентні стосунки, а також стосунки, які базуються на співпраці. *Перцептивний* напрям спілкування базується на емоційному обміні, оскільки повноцінна комунікація є можливою лише в тому випадку, якщо обидві сторони-учасники можуть гідно оцінити рівень взаєморозуміння і чітко представляти ким є інша сторона.

Так само як Є. В. Коротаєва, М. М. Рибаківа розглядає вплив і організацію різних видів навчальної діяльності в аспекті педагогічної взаємодії. Вона вважає, що ставлення вчителя до учнів в значній мірі залежить від того як саме він оцінює їх навиків на уроці, а також від того як учні реагують на свої прояви поведінки, як позитивні, так і негативні. Оцінки учнів на рівні з їхніми переживаннями знаходять відображення не тільки в особливостях характеру учнів та їх поведінці, а й в особистості самого вчителя. Тому дуже важливо яку саме позицію обере вчитель при взаємодії з учнями. М. М. Рибаківа виділяє чотири позиції, які найчастіше вибирають вчителі [4].

Якщо вчитель займає позицію «жорсткої дисципліни», то в подальшій взаємодії з учнями вона призводить до закріплення авторитарного стилю спілкування, при якому вчитель не вважає за потрібне турбуватись про емоційний стан і психологічні особливості учнів. Для позиції «терплячого очікування порядку» характерним є особистісно – вибірковий стиль спілкування, який застосовують вчителі, що захоплюються наукою і намагаються долучити своїх учнів до цього захоплення. Позиція «скривдженого невдячними учнями» займається вчителями, які постійно скаржаться на втомленість. Такий вчитель зазвичай виражає невдоволення своїми учнями, його дратують навіть їхні посмішки. Коли він хоче зробити зауваження, то у нього це виходить в різкій і дратівливій формі, що дуже часто призводить до того, що він починає кричати на учнів. В основі позиції «співпраця» знаходиться обізнаність в особливостях характеру учнів, терпимість до їхніх невдач при засвоєнні матеріалу під час уроку. Якщо учень помічає таку позицію вчителя, він починає вірити в те що, вчитель завжди готовий йому допомогти. Навіть в ситуації, коли вчитель змушений якимось чином виявляти невдоволення поведінкою учня, останній розуміє, що це

прояв об'єктивного ставлення до нього. Саме така позиція значно сприяє формуванню доброзичливих взаємин між вчителем та учнями.

Список використаних джерел:

1. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): Учеб. пособие. -2-е изд., доп. – Минск.: Тетра Системс, 2000. – 432 с.
2. Коротаева Е.В. Педагогические взаимодействия и технологии Министерство образования и науки. Уральский государственный педагогический университет. – М.: Academia, 2007. – 256 с. – (Монографические исследования: педагогика). – ISBN 5–87444–331-
3. Петровский А.В. Психология : Учебник для студентов вузов, обучающихся по педагогической специальности. – М.: Академия, 2002. – 500 с.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – Москва : Просвещение, 1991. – 128 с. – ISBN 5–09–002987.

Гаранжа О.О.

студентка;

Шерудило А.В.

кандидат педагогічних наук,

старший викладач,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

В умовах динаміки сучасних економічних і соціальних процесів постійно збільшується навантаження на школярів, яким потрібний повноцінний відпочинок. Проблему оздоровлення і повноцінного відпочинку дітей ефективно вирішують дитячі заклади оздоровлення та відпочинку. Проте в літній період важливим є не лише вирішення завдань оздоровлення і відпочинку дітей, але і організація виховного процесу, оскільки безперервність виховання дозволяє підвищити ефективність виховного процесу. Тому організація виховного процесу в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, якою активно займаються вихователі, психологи і соціальні педагоги, розробка методик роботи з дітьми, сьогодні стає все більш актуальною. В умовах сучасного інформаційного суспільства необхідно розвивати інформаційну активність дітей, для забезпечення конкурентноспроможності.

Багато науковців досліджували розвиток інформаційної активності дітей в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, зокрема, В. Антонов, О. Биковська, В. Горбинко, Л. Доргієва та інші, які вважають розвиток інформаційної активності дітей одним з найбільш ефективних у вирішенні соціальних проблем сьогодення.

Метою нашої публікації є теоретичне обґрунтування особливостей розвитку інформаційної активності дітей в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку.

Динамічні зміни, що послідували за зростанням соціальних перетворень в нашій країні і світовій спільноті в кінці ХХ – початку ХХІ ст., стали висувати принципово нові вимоги в розвитку підростаючого покоління таких якостей, як мобільність і компетентність в роботі з великим об'ємом інформації. Особливості структури сучасного інформаційного суспільства припускають активне, мотиваційне включення дитини в інформаційно-комунікативну взаємодію з навколишнім світом. У міру розвитку суспільства інформація стала не тільки засобом орієнтації в навколишньому світі, але і самостійно організованим феноменом. Однією з первинних потреб дитини є потреба вражень, нової інформації. Численні ЗМІ є не просто одним з лідируючих інститутів соціалізації в сучасному суспільстві, вони опосередковують вплив більшості інших соціальних інститутів, пропонуючи людині власні моделі й перспективні образи розвитку, в тому числі для розвитку дітей та підлітків.

Сьогодні на перший план виходять виховання і підготовка підростаючого покоління в інформаційному суспільстві, в якому вони живуть і будуть жити. Система позашкільної освіти сприяє розвитку нахилів, здібностей та інтересів, соціального і професійного самовизначення дітей. До освітніх установ позашкільної освіти дітей віднесені заклади оздоровлення та відпочинку, які виконують суспільне замовлення з розвитку інформаційної активності, соціалізації, педагогічної підтримки сучасних підлітків. Нові освітньо-виховні програми закладів оздоровлення та відпочинку, розроблені з урахуванням інформаційної підтримки, мають значний потенціал і широку можливість для спільної діяльності дитячо-дорослого співтовариства, для того щоб, підняти якість відпочинку і дозвілля, розвивати інформаційно-комунікативні навички у сучасних дітей в канікулярний час. У цих умовах зростає значимість інформаційної активності дітей, вони активно включаються в навколишнє середовище, взаємодіють з ним, у них з'являється шанс реалізувати себе в багатогранній діяльності табірної життя [2].

Розвиток інформаційної активності – це перш за все «дії розуму, продукт розумової діяльності, нові знання, образи». Основними цілями реалізації цих програм є введення дітей у світ життєвих цінностей на основі ознайомлення з соціокультурним змістом інформаційно-комунікативного простору, актуалізація механізмів рефлексії, формування інформаційної грамотності сучасного підлітка. Педагоги, що працюють з дітьми, розуміють, що підвищення інформаційної активності, цифрової компетентності – це формування відповідної інформаційної культури в сучасних підлітків через дитячі ЗМІ. Вони є одним з головних двигунів вчинків, поведінки дітей, тими координатами, за якими слідує перш за все орієнтування на такі загальнолюдські цінності, як віра, правда, дружба, милосердя, совість, спілкування.

У даний час в процесі розвитку інформаційної активності виявляються такі тенденції:

- 1) формування системи безперервної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на сталий розвиток особистості протягом усього життя;
- 2) створення єдиного інформаційного освітнього простору;
- 3) активне впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на використання інформаційних технологій;
- 4) синтез засобів і методів традиційної та комп'ютерної освіти;
- 5) створення системи випереджаючої освіти.

Для реалізації інформаційних тенденцій доцільно застосовувати такі технології: навчальна (теоретичні та практичні основи журналістики), навчально-ігрові (різні сюжетно-рольові ігри, прес-конференції, диспути та ін.). Все це сприяє значному підвищенню інформаційної активності дітей, юних журналістів в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, народженню нових авторів дитячих газет, радіо-телепередач.

Прес-центр або редакція в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку можуть сприяти творчому вияву кожної дитини відповідно до її інтересів. Організація прес-центру може бути найрізноманітнішою: творчою, рольовою, пізнавальною, розвиваючою тощо. В якості рекомендацій пропонуємо проведення занять з основ журналістики, літературної творчості, і як результат – випуск газети чи журналу. Структура його також може бути різною, взаємини дітей і дорослих будуються як партнерські. Редактором дитячої газети призначається дитина. Прес-центр може працювати за спрощеною схемою, так як основна маса дітей налаштована на відпочинок і розваги. Рекомендується випускати ігрові, розважальні програми, ролики, комікси, літературні конкурси, проводити вечори юних авторів, зустрічі з читачами, журналістами, письменниками, конкурси на кращу рекламу та ін.

Отже, у своїй роботі з дітьми в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку педагогам-організаторам необхідно розвивати інформаційну активність дітей. Адже вихованці можуть апробувати різні моделі поведінки й соціальні ролі, розвинути комунікативні навички та стимулювати себе до активної інформаційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку : Постанова Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/422-2009-p> (дата звернення 21.09.2017). – Назва з екрана.
2. Развитие информационной активности детей в условиях летнего оздоровительного лагеря. Доргиева Л.Б. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20476> (дата звернення 23.11.2017). – Назва з екрана

Герман А.Ю.

*завідувач сектору проектування навчально-виховного процесу
відділу проектного управління;*

Бурдун О.В.

*методист вищої категорії сектору проектування
навчально-виховного процесу відділу проектного управління,
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*

ПРОЕКТ «МІЙ СВІТ БЕЗ ДИСКРИМІНАЦІЇ»

Кожна людина від народження є вільною та рівною у своїй гідності та правах, саме ці дві цінності закладено в концепції прав людини. Жодна людина не може мати привілеї або обмеження за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовою.

Особливістю Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод є те, що вона забезпечує права і основні свободи на національному рівні та гарантує дієву та ефективну систему їх захисту на наднаціональному (міжнародному) рівні. Порушення Конвенції призводить до дискримінації людини за тією чи іншою ознакою.

Дискримінація – ситуація, за якої особа та/або група осіб за їх ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними (далі – певні ознаки), зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі, встановленій цим Законом, крім випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними. Таке визначення надає Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 32, ст. 412) із змінами, внесеними згідно із Законом № 1263-VII від 13.05.2014, ВВР, 2014, № 27, ст. 915. Цей Закон визначає організаційно-правові засади запобігання та протидії дискримінації з метою забезпечення рівних можливостей щодо реалізації прав і свобод людини та громадянина.

Законодавством визначено, що дискримінація заборонена в усіх сферах суспільних відносин: громадсько-політична діяльність; державна служба та служба в органах місцевого самоврядування; правосуддя; трудові відносини, у тому числі застосування роботодавцем принципу розумного пристосування; охорона здоров'я; освіта; соціальний захист; житлові відносини; доступ о товарі і послуг; інші сфери суспільних відносин.

Прикладом дискримінації у сфері освіти може бути відмова у зарахуванні до закладу освіти дитини ромів (ознака дискримінації: етнічне походження). Обов'язкова шкільна форма може також дискримінувати дітей, наприклад, дівчат мусульманок, які носять хіджаб (ознака дискримінації: релігійні

переконання). Обмеження доступу до користування спортивним майданчиком, бібліотекою, їдальнею дітей з інвалідністю є також дискримінацією (за ознакою інвалідності).

У квітні 2017 року громадська організація «Академія інноваційного розвитку освіти» здійснила опитування вчителів, учнів та їх батьків з тематики дискримінації. У опитуванні взяли участь 1809 респондентів з 24 областей та м. Києва. Питання, що містилися в анкеті були як закритого типу, так і відкритого. Перший блок питань стосувався форм й ознак дискримінації, систем пригнічення. За підсумками анкетування правильно визначили форми дискримінації 11.22% осіб, ознаки 21.95% учасників опитування.

Більше 25% не визначили пряму дискримінацію та утиск як форму дискримінації, 48,5% визначили підбурювання до дискримінації як одну з її форм, 34,7% обрали пособництво у дискримінації як одну з її форм. Понад 25% учасників у завданні обрати форми дискримінації зазначили такі громадська-політична, державна та приватна дискримінація, які не належать до її форм.

Ознакам дискримінації такими як місце проживання, громадянство та сімейний стан вважають менше 50% осіб, що брали участь в опитуванні. Серед учасників 50–60% вважають ознакою дискримінації вік, етнічне походження, майновий стан.

Серед запропонованих систем пригнічень 51,8% респондентів обрали сексизм, 27,9% обрали ейджизм, 86,4% расизм.

За результатами отриманих відповідей лише один респондент надав усі правильні відповіді, що склало 0,055% від загальної кількості учасників.

Аналіз даних анкети свідчить про низький рівень обізнаності щодо форм, ознак дискримінації та систем пригнічення серед вчителів, учнів та їх батьків. Для підвищення рівня поінформованості громадською організацією «Академія інноваційного розвитку освіти» за підтримки ГО «Соціальна дія» та міжнародного фонду «Відродження» впроваджує проект «Мій світ без дискримінації». Метою проекту є підвищення рівня обізнаності батьків, вчителів та учнів щодо дискримінації, організація освітнього процесу на недискримінаційних засадах.

Завдання проекту: проведення інформаційної компанії серед батьків, вчителів та учнів шкіл-учасниць проекту; підготовка педагогів до організації освітнього процесу на засадах недискримінації

Інформаційна компанія. У рамках проекту «Мій світ без дискримінації» організовано фестиваль творчих робіт як для учнів, вчителів так і для батьків. Номінації за якими брали участь: освітній проект «Протидій дискримінації» (для вчителів), відео «Я кажу ні дискримінації» та графічний мотиватор «Абетка протидії дискримінації» (для учнів), есе «Школа без дискримінації очима батьків» (для батьків). Умови участі та надіслані роботи розміщено на сайті проекту. Створений сайт, окрім робіт учасників, містить у собі нормативну базу як національного та і міжнародного законодавства, навчально-методичні посібники з тематики проекту, навчальне відео.

Результат проведеної інформаційної компанії: залучено 40 навчальних закладів, проведено 63 заходи для учнів та батьків. Створено понад ста творчих робіт. Учасниками інформаційної компанії стали 1254 людини.

Підготовка педагогів. Учителі пройшли очне навчання, відвідавши тренінг «Протидія дискримінації», який провела тренерка Олександра Свірідова, член громадської організації «Соціальна дія». Були розглянуті питання стереотипів та упереджень, види й ознаки дискримінації, попередження насильства в школі, принципи недискримінації.

Наступним етапом навчання освітян став дистанційний курс «Протидія дискримінації», який складається з 4 розділів. Розділи курсу містять у собі матеріали (посібники, навчальне відео, ментальні карти, аудіо контент), тести, вправи з тем права людини, стереотипи та упередження, нормативно-право база національного та міжнародного законодавства.

Результат підготовки педагогів. Підвищено рівень фахової компетентності у галузі прав людини, дискримінації та її уникнення, розглянуто сучасні технології організації та проведення навчальних тренінгів для підлітків та дорослих. Підготовлені учасниками дидактичні матеріали (презентації, відео ролики, інфорграфіки) використані під час розробки освітніх проєктів з даної тематики. Успішно завершили навчання та отримали сертифікати 25 педагогів з 13 регіонів країни.

Висновок. Переважна більшість громадян мають низький рівень обізнаності щодо основних положень прав людини, систем пригнічення, ознак та форм дискримінації, а також способів її уникнення як під час організації освітнього процесу, так і вдома. Актуальним питанням є дослідження методів, форм та технологій для формування соціальних та громадянських компетентностей, загальнокультурної грамотності, що передбачають уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа // Київ, 2017. – 34 с.
2. Посібник «Що таке дискримінація інструкція для споживачів» // Київ, 2016. – 52 с.
3. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2013, № 32, ст. 412) доступ: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>

Олексієнко Я.І.

старший викладач;

Нечипоренко Л.А.

доцент, директор,

ННІ фізичної культури, спорту і здоров'я,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Поганий стан здоров'я та низький рівень фізичної підготовленості студентів ВНЗ України є загальновідомим фактом, який знижує тривалість та погіршує якість життя людей, веде до послаблення економічної і оборонної безпеки держави і тому привертає до себе увагу, потребує невідкладних дій.

Інтеграція українських ВНЗ в загальноєвропейський освітній простір, підвищення мобільності учасників навчального процесу, висувають нові вимоги до програм навчання. У зв'язку з цим, досить актуальним стає питання відповідності змісту програм з фізичного виховання у ВНЗ та дотримання принципу наступності з шкільними програмами згідно зі світовими тенденціями в цій області. На даний час відсутня система і конкретна програма формування фізкультурно-оздоровчої компетентності, що передбачає єдність виховання здорового способу життя та взаємодії із зовнішнім середовищем, духовним вихованням і підвищення рівня культури молодого покоління. Однією з основних причин такого стану, як зазначають В.С. Мунтян і В.І. Пліско [1], є недостатній рівень фізичної освіти в родині, школі, навчальному закладі і, в цілому, в країні. Фізичне виховання часто розглядається як другорядна дисципліна.

Фізичне виховання не можна зводити лише до показників відвідування занять – необхідно вимагати якість, яка виражається у наявності вмінь і навичок та знання методичних основ виконання фізичних вправ, вміння займатися самостійно, у тому числі, в позанавчальний час [2]. Також необхідно впровадити реальні, науково обґрунтовані нормативи і об'єктивне відображення результатів тестувань рівня фізичної підготовленості студентів.

На теперішній час базовим документом при організації навчальних занять з фізичного виховання у ВНЗ України, є наказ МОНУ «Про затвердження положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах», де у розділі 3 говориться про включення в навчальні плани з усіх спеціальностей обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання протягом усього періоду навчання, за винятком останнього випускного семестру, в обсязі 4 год. на тиждень. Однак переважна більшість ВНЗ залишила цю дисципліну лише на 1–2 курсах та скоротила в навчальних планах години на фізичне виховання до 2 год. на тиждень на користь інших дисциплін, посилаючись то на велике завантаження студентів, то на секційні і самостійні заняття – як в європейських країнах. Але проведення одного заняття на тиждень з фізичного виховання не є доцільним, оскільки не в змозі забезпечити виконання оздоровчих та виховних функцій [3].

Окрім того, дослідження Г.П. Грибан показали, що заняття з фізичного виховання слід розглядати як засіб відновлення і стимуляції розумової діяльності студентів, а не як додаткове академічне навантаження. Та й переведення студентів на самостійні заняття фізичною культурою сьогодні є невиправданим і передчасним. Причинами цього є: низький рівень свідомості студентів і недбале ставлення до власного здоров'я; відсутність критеріїв оцінки стану здоров'я фахівців, які влаштовуються на роботу; відсутність паспорта здоров'я; слабка матеріально-технічна база яка не взмозі забезпечити індивідуальні бажання студентів щодо занять фізичними вправами у вільний час; низька фізична підготовленість більшості студентів і їх недостатній фізичний розвиток; значна частка захворювань (до 20,0 %) у студентів, які потребують занять за спеціальними реабілітаційними методиками; необхідність перекваліфікації викладацьких кадрів, зміна програмного забезпечення і підготовки кадрів у фізкультурних ВНЗ [4].

У розвинутих країнах система фізичного виховання функціонує по іншому. У політиці європейських держав наголошується на інтеграційній, культурній, рекреаційній ролі фізичної культури, а також її толерантності.

В останні десятиліття в різних країнах світу фізичне виховання стало розглядатися як потужний засіб зміцнення здоров'я населення, забезпечення його високої працездатності та якості життя. В той же час в Україні склалася традиційна підготовка студентів у ВНЗ, де фізичне виховання є невід'ємною частиною професійної підготовки фахівців.

Г.П. Грибан, проаналізувавши систему фізичного виховання західних країн, зауважує, що кредитно-модульної системи навчання і оцінювання з фізичного виховання в не фізкультурних ВНЗ в європейському та світовому освітньому і науковому просторі сьогодні не існує, тому що фізичне виховання не входить до навчальних планів університетів, а є самостійною роботою студентів. Відповідно немає необхідності розробляти і впроваджувати кредитно-модульну систему навчання з дисципліни «Фізичне виховання», відповідно до вимог ECTS [4].

Вивчаючи досвід американських і європейських колег, як зазначає О.В. Попрошаєв, в переважній більшості університетів не має ні кафедр фізичного виховання, ні занять з фізичного виховання як таких. Студенти самі дбають про свій фізичний розвиток, про власне здоров'я і належний рівень працездатності. В них дуже розвинений студентський спорт і, навіть, непрофесійний (масовий) спорт, чому сприяє наявність потужних центрів студентського спорту при ВНЗ [5; 6]. Окрім того, більшість вищих навчальних закладів Європи та США мають велику кількість спортивних баз, що дає змогу проводити роботу спортивних секцій у позанавчальний час без обмежень.

Діти та їхні батьки усвідомлюють, що досягнення в спорті забезпечують їм безкоштовне навчання в університеті та отримання стипендії. При вступі до ВНЗ її адміністрація звертає увагу на досягнення абітурієнтів у спорті, мистецтві, громадській роботі й зараховують тих, хто особливо проявив ініціативу, і тих, хто, як вони вважають, додасть яскравості та різноманітності в житті навчальної установи. Спортивні стипендії США – це часткове або повністю безкоштовне навчання, проживання, харчування, підручники [7].

Поступове впровадження вимог Болонської декларації, сприяє ВНЗ України постійно удосконалювати процес підготовки педагогічних кадрів, зокрема, у сфері фізичної культури, згідно із сучасними суспільними потребами. Впровадження європейських стандартів підготовки студентів вимагає від керівництва ВНЗ перегляду концепції організації навчального процесу, який повинен забезпечити конкурентоспроможність системи підготовки фахівців на світовому ринку освітніх послуг. Сучасний викладач з фізичного виховання це фахівець, який повинен оволодіти теоретичними і практичними компетенціями у професійній діяльності, мобільно і креативно реагувати на зміни у процесі виконання своїх функціональних обов'язків [8].

Болонська декларація враховує і бонусний підхід до оцінювання результатів навчання за різними показниками (зокрема, розподіл студентів на медичні відділення і занесення цих даних в додаток до диплому – до якої групи належить конкретний студент і його відповідну оцінку), що може значно підвищувати мотиваційні стимули до конкурентоспроможності студентів.

Фізичне виховання повинне бути обов'язковим для студентів всіх спеціальностей ВНЗ. Адже, збереження академічних занять з фізичного виховання дає змогу охопити руховою активністю всю молодь ВНЗ, а від так позитивно впливати на якість підготовки майбутніх фахівців, виховувати в них високий рівень психофізичних якостей необхідних в професійній діяльності, зміцнити здоров'я, що допоможе забезпечити студенту успіх і мобільність в європейському освітньому просторі. Поряд з цим, необхідно розвивати матеріально-технічну базу ВНЗ України, здійснювати перепідготовку кадрів, розробляти і впроваджувати інноваційні педагогічні технології в навчально-виховний і тренувальний процес з метою збереження і зміцнення здоров'я студентської молоді; поступово розширювати секційну роботу за вибором студента, як це запроваджено в розвинутих світових і європейських країнах.

Список використаних джерел:

1. Мунтян В.С. Фізичне виховання у контексті положень нового закону України «Про вищу освіту» / В.С. Мунтян, В.І. Пліско // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Випуск 118, т. 1. – С. 222–226.
2. Мунтян В.С. Болонський процес і організаційно-методичні проблеми діяльності кафедри фізичного виховання // Школа професійної майстерності. – Х. : НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2012. – С. 36–38.
3. Воліваха П.О. Викладання фізичної культури у вищих навчальних закладах в світлі реформи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_NNP_2015/Sport/0_198110.doc.htm
4. Грибан Г.П. Проблеми фізичного виховання в умовах євроінтеграції // Буковинський науковий спортивний вісник. – Випуск 3. – Чернівці, 2007. – С. 6–10.
5. Попрошаєв О. Фізичне виховання в контексті інтеграції в загальноєвропейський освітній простір / О. Попрошаєв, О. Білик, М. Островський // Спортивна наука України, 2015. – № 2 (66). – С. 36–43.
6. Попрошаєв О.В. Нормативно-правові аспекти організації навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах України / О.В. Попрошаєв, С.Г. Зінченко, Д.О. Каратаєв, С.О. Фішев // Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: збірник наукових праць / за ред. С.С. Єрмакова. – Х., 2010. – С. 74–76.

7. Корягін В. Інформаційна інтерпретація устрою фізичного виховання й системи контролю в освітніх установах / В. Корягін, О. Блавт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/11642>

8. Пасічник В.Р. Реалізація основних напрямків Болонського процесу у підготовці вчителів фізичної культури у польських ВНЗ / В.Р. Пасічник // Проблеми фізичного виховання і спорту. – Луцьк. – 2010. – № 6. – С. 87–89.

Субачов В.П.

викладач,

Хмельницьке вище професійне училище № 4

МЕТОДИКА РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ЯПОНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У японському суспільстві головне це традиції. Традиції тут супроводжують людину з самого народження. І хоча в сучасному соціальному устрої Японії присутній вплив Заходу, глибинних структур суспільства він не стосується, а виражається лише в зовнішньому дотриманні модних тенденцій.

Виховання дітей в Японії починається з чіткого їх поділу за гендерною ознакою. Хлопчики і дівчатка виховуються абсолютно по-різному. Чоловікам з самого народження заборонений доступ на кухню або участь в інших домашніх справах. Син – це опора сім'ї, спадкоємець, самурай, здатний мужньо переносити труднощі. У школах після уроків хлопчики відвідують гуртки, де отримують додаткові знання і продовжують освіту, дівчатка ж зустрічаються після школи в кафе і базикають про свої жіночі справи.

Основне завдання японської педагогіки – виховати члена колективу (фірми або корпорації). Інтереси колективу, перш за все того колективу, в якому ти працюєш, тут ставлять понад усе – в цьому успіх японських товарів на світових ринках. Цьому тут вчать з дитинства – бути в групі, приносити суспільну користь і відповідати за якість того, що виготовляєш.

У цьому, звичайно, і мінуси. Перекіс у бік групової свідомості відлучує від самостійного мислення. А ідея відповідності громадському стандарту настільки вкорінена в японських дітей, що самостійні думки, висловлені однолітками, викликають осуд і глузування.

Однак повага до старших, повага до традицій та історії країни, чуйне ставлення батьків до дітей – це те, чого у японців можна і потрібно вчитися.

Дуже велика увага в цій країні приділяється в останні десятиліття раннього розвитку і вихованню дітей. Така тенденція намітилася більше півстоліття тому, і спонукала до цього книга «Після трьох уже пізно» Масару Ібукі, педагога-теоретика і засновника фірми Sony.

Головна ідея книги полягає в тому, що основи людської особистості закладаються саме у віці до трьох років – віці високої дитячої сприйнятливості і здібностей до навчання. Мета виховання за методикою Ібукі:

- створити в період до трьох років усіх умов, в яких дитина може повністю реалізуватися;

- стимулювати пізнання за допомогою прояву природного інтересу малюка до усього нового;

- закласти у дитини основи характеру і сильної особистості;

- сприяти розкриттю в дітях творчого потенціалу [1, с. 7].

Традиційне виховання в Японії поділяє вік дитини на три фази:

- вік від 0 до 5, в цей період японська дитина вважається «імператором» (дітям нічого не забороняється);

- вік від 5 до 15, у ці десять років дитина вважається «рабом» (не виділяйся, будь як усі);

- і вік після 15 років, коли дітей називають «рівними» (відповідальність за себе, свою сім'ю і державу в цілому).

Дана методика виховання працює ідеально тільки в самій Японії, тому що там її принципів дотримуються у всій країні, від мегаполісів до провінцій. У середовищі, де існують інші традиції, ці методики потребують, щонайменше, в коригуванні і адаптації до місцевих реалій.

Список використаних джерел:

1. Ибука, Масару. После трёх уже поздно / [пер. с англ. – Н. Перовой]. – М. : Альпина нон-фикшн, 2011. – 222 с. – ISBN 978-5-91671-072-4.

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Каленик І.Е.

*учитель початкових класів,
Криворізька загальноосвітня школа № 114*

СКЛАДАННЯ ТЕКСТУ РОЗПОВІДІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Навчання монологічного мовлення є одним з найважливіших аспектів, що дисциплінує мислення, учить логічно мислити і відповідно будувати своє висловлювання у такий спосіб, щоб довести свої думки до слухача. Монолог є такою формою мовлення, коли його вибудовує одна людина, самостійно визначаючи структуру, композицію і мовні засоби. Тому перед школою у першу чергу ставиться завдання розвитку невідготовленого продуктивного мовлення учнів.

Важливим завданням у формуванні монологічного мовлення школярів є формування у дітей уявлення про способи орієнтування в обставинах і завданнях спілкування. Щоб навчити учнів цього треба створювати на уроках навчальні ситуації, які б наближалися до природних умов спілкування. Учні, поставлені в обставини, однотипні з тими, що існують у житті, зможуть під час висловлювання мимо волі враховувати сприймання того, до кого звертаються. Спосіб викладу думки підказуватиметься їм конкретною обстановкою. Зауважимо, що ситуація живого спілкування на уроці може виникнути лише тоді, коли вчитель і учні пройняті взаєморозумінням, радістю спільної роботи. За таких умов виконання вправи перестає бути для учня формальним завданням. Мовлення стає засобом самовираження. Захоплені спільним пошуком, радістю пізнання, діти діляться з учителем почуттями, враженнями. Обмінюючись думками, вчать бачити навколишнє, відгукуватись на життя, включатися у нього.

Наші спостереження і досвід роботи вчителів свідчать, що учнів 4 класу (і тим більше молодших класів) під час побудови власних розповідей виникають проблеми з невмінням розкривати тему й основну думку висловлювання. Тому вчителю слід пам'ятати, що обрана учнем тема викликає в нього уявлення, почуття, вимагає їх композиційного оформлення, вираження певної точки зору (головної думки). Тема, таким чином, є центром кристалізації авторського задуму. Особливої уваги слід надавати усвідомленню теми й основної думки. Учні мають навчитися визначати межі теми, розуміти, про що слід розповідати, висвітлюючи ту чи іншу тему, які факти добирати для її розкриття. Вони мають пізнавати, що, будуючи розповідь, необхідно всі її компоненти підпорядковувати темі й основній думці, оскільки найістотнішими ознаками монологічного мовлення є смислова єдність тексту і його зв'язність. У зв'язку з цим, організовуючи дослідне навчання, ми рекомендуємо йти від спостережень за співвіднесеністю заголовка із змістом твору до формування уявлень про смислову єдність і зв'язність як суттєві знаки будь-якого

висловлювання, вироблення із опорою на ці знання умінь визначати і розкривати тему і основну думку тексту. Наприклад:

Прочитайте текст. Визначте його тему. Яку комунікативну мету поставив перед собою письменник? Скажіть, які слова з поданих у дужках краще відповідають меті тексту. Чому? Прочитайте ще раз, додержуючи потрібної інтонації і добираючи необхідні для вираження думки слова. Доберіть до тексту заголовки. На основі поданого стислого висловлювання побудуйте розгорнуту розповідь. Простежте за тим, чи досягли ви мети в розповіді.

На дитячому майданчику грались двоє хлопчиків і дівчинка. Бабуся дала кожному по цукерці. Чорнявий хлопчик (швидко, похапливо) (поклав, тицьнув) цукерку до рота. Тим часом дівчинка і руденький хлопчик свої ще тільки розгортали. Враз чорнявий хлопчик вихватив у дівчинки цукерку і (побіг, дремену) у під'їзд. Дівчинка зойкнула, скривилась і заплакала. (В. Нестайко)

Для вироблення навички співвідносити заголовок і зміст твору дітям пропонуються такі, приміром, завдання: поділити оповідання, казку на частини за поданими заголовками, придумати до серії картин заголовки; з даних заголовків дібрати найбільш вдалі; обгрунтувати, чому так названо оповідання. Виконання таких завдань привертає увагу дітей на зв'язок між змістом тексту і заголовком. У них складаються початкові уявлення про смислову єдність і зв'язність тексту.

Здобуті знання про ознаки тексту розширюються під час колективного аналізу, відновлення, редагування текстів і складання розповідей дітей про те, що відбулося у їхньому житті. Учні починають усвідомлювати що всі речення у тексті, об'єднані темою і основною думкою, розташовані у певній послідовності. Пізнання цього найголовнішого закону побудови тексту допомагає їм оволодіти вміннями співвідносити зміст твору із заголовком, орієнтуватися у межах теми, помічати логічні пропуски у змісті висловлювань. Отже, відомості з теорії монологічного мовлення застосовуються у процесі колективного виховання прав, а не заучуються спеціально дітьми. Вони є орієнтиром у оволодінні вміннями послідовно, виразно розповідати про побачене, пережите. Під час створення власних розповідей учні переконуються, що для висловлювання думки часто буває недостатньо одного речення, особливо коли необхідно довести своє твердження, пояснити, підкріпити прикладами або розповісти про ряд подій чи намалювати картину, предмет. Для повноцінного спілкування необхідно навчитися об'єднувати у єдине смислове ціле групу речень, тобто будувати зв'язне висловлювання. Завдяки пізнанню суттєвих ознак монологічного мовлення (смислової єдності і зв'язності) для учнів стають зрозумілими способи усвідомлення теми і основної думки тексту.

Систематична робота над текстом служить основою для формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок і дає спостерігати, аналізувати й узагальнювати різноманітні лексичні та граматичні явища в їх органічних взаємозв'язках. Зв'язні усні та письмові розповіді учні вчать будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручниках, за кадрами кінофільмів. Щоб сформувати в дітей певні елементарні рівні монологічного мовлення, програма пропонує проводити значну роботу над вмінням дітей розповідати за

картиною чи серією малюнків. Уміння дітей складати розповіді за серією картинок передбачає розвиток у молодшого школяра логічного компонента: уміння встановлювати причино-наслідкові зв'язки, які реально існують у житті. Навчання учнів роботі з серією картинок здійснюється в певній послідовності, а саме: знайти спільних героїв на картинках; знайти місце в якому відбуваються події; визначити час подій; назвати дії героїв; скласти розповідь;

Картина, малюнок чи серія малюнків – це ефективний засіб прищеплення культури зору, розвитку мислення і мовлення школярів. Зображуючи наочними, яскравими образами події, героїв, обстановку, художник будить спогади, уяву, спрямовує оформлення думки, дає план, спосіб викладу. Тому вчитель має можливість, аналізуючи картину, зосередити увагу дітей на тому, як слід добирати переконливі, вражаючі факти, деталі для втілення свого задуму. Навчаючи мистецтву сприймати картину, необхідно в першу чергу створити відповідний емоційний настрій, активізувати особистий життєвий досвід дітей, спогади про події, схожі на ті, що змальовуються художником. У процесі розвитку умінь виділяти найсуттєвіше у картині педагог одночасно прищеплює уміння читати її художні деталі, розуміти мову жестів, міміку героїв, кольорову своєрідність, динаміку малюнка. Навчаючи мистецтву бачити, учитель активізує уяву дітей, допомагає глибше проникнути у зображенні події, їх причинні зв'язки і залежності, проїнятися настроєм героїв, зрозуміти їх емоційний стан. Постановкою питань орієнтує учнів не тільки на точне і повне сприймання відображеного, а й спонукає логічно обгрунтовувати події, висловлювати свої припущення, здогадки.

Велике значення для розвитку зв'язного мовлення школярів, особливо останнього року у початковій школі, мають розповіді з їх життєвого досвіду. Вони дають можливість дітям привчатися до широкого мовленнєвого спілкування. В учнів розвиваються уміння використовувати свій чуттєвий досвід, передавати його у зв'язній розповіді; чітко, зрозуміло, образно висловлювати свої думки. Розповіді з досвіду спираються на сприйнятий, осмислений і збережений у пам'яті матеріал. Це розповіді про ті події, свідками або учасниками яких були самі діти.

Розповіді з досвіду характеризуються тим, що дитина добре знає те, про що говорить. Складність полягає в тому, що в процесі розповідання у дітей виникають нові асоціативні зв'язки, коли один образ викликає інший. Ця обставина порушує логіку й послідовність викладу, заважає зв'язному розповіданню. Виникають ситуативні елементи в мовленні. Уміння розповідати про враження з досвіду набуваються значною мірою у практиці повсякденного спілкування дитини з навколишніми, але головним чином у процесі навчання, тобто на заняттях. Основою для цього виду розповіді є змістовне, різноманітне повсякденне життя дітей: спостереження, екскурсії, прогулянки, свята, ігри, конкурси, цікаві події.

Після ознайомлення учнів із структурними та змістовими особливостями текстів-розповідей ми визначили такі їх основні ознаки:

- у розповіді завжди йдеться про якийсь епізод чи випадок з життя;

– до такого тексту можна поставити узагальнені запитання де і коли відбуваються події? Як вони відбуваються? Про кого розповідається? Що він робить? Що сталося? Чим закінчилася подія?

– до тексту-розповіді можна намалювати декілька малюнків;

– текст-розповідь може бути оформлений у вигляді оповідання чи казки.

Отже, текст-розповідь має таку структуру: початок дії – розвиток дії – завершення дії. Він має на меті повідомити співрозмовникові, про що йде мова, з чого все почалося, що і як відбувалося і чим все закінчилося. Тому у його структурі можна виділити такі елементи:

1. Вступ. Він містить відомості про дійову особу, про обставини, за яких відбувається описувана подія.

2. Основна частина. У ній розповідається про перебіг подій, їх послідовність. Тут йдеться про найважливіші моменти подій.

3. Заключна частина. Тут повідомляється про результат розвитку події, її завершення, робиться висновок або дається оцінка події.

Для того, щоб в учнів виробити навичку будувати твори розповідного характеру, виготовляємо разом з ними і розміщуємо на видному місці пам'ятку «Текст- розповідь»:

1. Мета тексту – розповісти про події та їх завершення.

2. Розповідь відповідає на запитання що сталося?

3. Події відбуваються послідовно, одна за одною.

4. Розповідь складається з таких частин:

а) вступ, в якому вказується, де і коли відбувається подія;

б) основної частини, де йдеться про розвиток події:

– розповідь про діючу особу;

– зміст та послідовність подій;

– виділяється найбільш напружений і важливий момент у розвитку подій;

в) кінцівки, в якій завершується розповідь, робиться висновок, дається оцінка зображених подій, явищ, вчинків.

Спостереження за мовленнєвою практикою учнів 4 класу показали, що завдяки запропонованій методиці вони добре усвідомили структурні і смислові особливості тексту-розповіді і зуміли на практиці продемонструвати вміння складати твори цього важливого і досить поширеного в шкільній та соціальній практиці функціонально-смислового типу мовлення. Такий підхід позитивно вплинув на формування у них навичок усного і писемного мовлення, послужив забезпеченню вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання та впливу, сприяв формуванню мовної особистості молодшого школяра відповідно до сучасних вимог.

Рідель Т.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський національний аграрний університет

РОЗВИТОК ІНШОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

Спілкування між людьми – один з важливих і невід'ємних аспектів людського життя, який сприяє розвитку. З самого народження людина живе в соціумі, спілкується з іншими людьми, пізнає закони і правила комунікації.

Проблема спілкування між людьми була актуальною на всіх етапах розвитку суспільства. Залишається актуальною вона і в наш непростий час. Тому сучасні стандарти як шкільної, так і вищої освіти приділяють особливу увагу формуванню комунікативних компетенцій учнів.

Комунікативна функція спілкування проявляється в обміні інформацією між людьми. Причому, йде не просто її передача / прийняття, але вироблення загального сенсу, а значить у процес комунікації включаються і діяльність, і спілкування, і пізнання – в єдності. Спілкування неможливо без своїх власних думок, почуттів, переживань, дій. Недарма, ще І. Кант закликав: *Sapere aude!* – *Май мужність користуватися власним розумом!* [2], а президент найбільшого в світі авіапромислового підприємства Лі Якокка підкреслював, що «єдиний спосіб налаштувати людей на енергійну діяльність – це спілкуватися з ними». [4, с. 2].

В даний час англійська стала мовою міжнародної комунікації, перш за все, в зв'язку зі стрімким розвитком високих технологій і комп'ютеризацією всіх сфер діяльності людини, а володіння англійською мовою на діловому рівні – невід'ємна частина вимог до перспективного працівника і успішного просування кар'єрними сходами. Ділова англійська охоплює найважливіші сфери професійного спілкування – світову науку і міжнародне документознавство, етику поведінки в різних ситуаціях, ділове листування, зустрічі, ведення переговорів, спілкування засобами зв'язку, техніку інтерв'ювання, опитування і багато іншого. Поза сумнівом, у кожній окремої професійної сфери діяльності є своя ділова лексика і писемне мовлення, стандартизація лінгвістичних дій. Не стала винятком і юридична сфера. Практика доводить, для того, щоб якісно вивчити всі необхідні терміни і вирази, необхідне постійне послідовне вивчення ділової англійської мови у процесі навчання і далі – роботи. На наш погляд, абсолютно невиправданим є обмеження вивчення іноземної мови в програмі юридичної підготовки тільки першим курсом вузу, виключаючи курс ділової англійської на другому році навчання. Як в цій ситуації досягти необхідного результату? Вельми обмежений обсяг навчальних годин з іноземної мови (60 годин на 1-му році навчання) змушує кардинально змінити стратегію його викладання. Перспективніше не закріплювати шкільні ази володіння іноземною мовою, виконуючи переклад та коментуючи юридичні тексти, а зробити акцент на вивченні ділової англійської мови. Її навчальне середовище та методика викладання більш адекватні завданню формування загальнокультурних

компетенцій. Вони орієнтовані на практичне використання мови в сфері ділового спілкування і далі – як бази самоосвіти, самореалізації в професійному житті фахівця (нагадаємо: головна задача сучасної школи – «навчити вчитися»).

Базові загальнокультурні компетенції включають, в тому числі, і здатність до комунікації в усній і письмовій формах українською та іноземною мовами для вирішення завдань міжособистісної та міжкультурної взаємодії, здатність працювати в колективі, толерантно сприймаючи соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності, здатність до самоорганізації та самоосвіти. [3].

«Ділова іноземна мова в сфері юриспруденції» передбачає більш глибоке вивчення професійних аспектів. Разом з тим, щоб нею вільно володіти, потрібно розуміти розмовну англійську мову, адекватно сприймати її на слух, уміти будувати граматично правильні речення. В цілому, необхідно володіти не тільки професійною лексикою іноземної мови, але і загальнорозмовними навичками на вільні теми. У зв'язку з цим можна виділити приблизні напрямки мовленнєвої діяльності, доцільні в практиці роботи зі студентами юридичного факультету в рамках предмету «Ділова іноземна мова»:

- *діловий лист*. Уміння писемного мовлення затребувані в різних формах кореспонденції: листах, факсах, електронних повідомленнях та ін. Ділове листування – певна культура спілкування, що має свої правила і норми, знання яких необхідні професіоналу.

- *ділове спілкування* телефоном, скайпом, участь у відеоконференції, що вимагає негайної реакції і зворотного зв'язку з партнером. Основна лінгвістична задача – домогтися правильного розуміння вас співрозмовником. Важливо опанувати спеціальні фрази-кліше, щоб відрекомендуватися, ввічливо перервати мовця, попросити повторити, перетелефонувати і т.і.

- *ділова презентація* як вид монологічного професійного спілкування має чітку структуру, якої потрібно неухильно дотримуватися, а також ряд лінгвістичних особливостей: вибір вербального оформлення змісту, використання набору стилістичних засобів, імперативних конструкцій, порівнянь, метафор та ін. для впливу на аудиторію.

- *рольові ситуації*, що застосовуються в груповій формі роботи і відображають різні боки юридичної практики (мовлення і дії прокурора, судді, адвоката та ін.). Це найскладніша, синтетична форма комунікації, яка містить як канонічні форми спілкування, так і імпровізацію, в тому числі і розмовну мову.

Підкреслимо ще раз: специфічність ділової мови полягає, перш за все, у професійному рівні вживання понять і термінів, не допускаючи спотворення інтерпретації. Професійна комунікація здійснюється на базі певної професійної мови, закріпленої за тією чи іншою сферою професійного спілкування. Водночас, необхідно мати функціональний словниковий запас і володіти загальнорозмовними комунікативними навичками. Тому *вивчати ділову англійську найдоцільніше перманентно в ході професійного навчання*. Методика формування у студентів комунікативних універсальних навчальних дій і в майбутньому – лінгвістичної компетентності, на наш погляд, вимагає

нетрадиційної методики, яка враховує психологічні особливості мовленнєвої діяльності спілкування іноземною мовою.

Реалізація комунікативної функції спілкування, як вважають психологи [4], включає кілька рівнів. На початковому рівні здійснюється вирівнювання відмінностей у вихідній інформованості суб'єктів, що вступають в контакт. Другий рівень – інформаційно головний – пов'язаний з передачею і прийняттям значень, змісту повідомлення. Нарешті, третій рівень комунікації пов'язаний з прагненням суб'єктів зрозуміти погляди і установки один одного.

При формуванні базових лінгвістичних і комунікативних компетенцій у майбутніх юристів в організації мовленнєвої діяльності ми спираємося на структуру елементарного комунікативного акту. Його склад, як системної одиниці, однаковий для всіх рівнів, але характер і зміст навчальних дій істотно відрізняються. У кожному елементарному комунікативному акті виділяють 7 елементів [1]: адресант (суб'єкт спілкування) – адресат (об'єкт спілкування) – інформація – код (вербальні + невербальні засоби) – мета повідомлення – канал зв'язку – результат. Згідно елементам комунікативного акту, нами організуються етапи і засоби процедури спілкування. Потреба в спілкуванні спонукає адресанта до відносин з іншими суб'єктами. Причому, схема «адресант – повідомлення – адресат» несиметрична. Для адресанта сенс інформації передуює процесу кодування. Для адресата – усвідомлення і розкриття змісту того, що повідомляється, немислимо поза ситуацією спільної діяльності. Точність розуміння стане очевидною при зміні ним комунікативної ролі, коли адресат стане адресантом і повідомить про те, що зрозумів сенс прийнятої інформації. Послідовна зміна комунікативних ролей і є діалогом спілкування, в процесі якого відбувається привласнення, збагачення і розвиток інформації. Діалог – реальна одиниця комунікативної діяльності. [1, с. 10] Ситуація чергування ролей «адресант ↔ адресат», міра узгодженості, включеність у загальний організаційний контекст – область розгортання методичних прийомів і лінгвістичних дій.

Наступний момент взаємодії пов'язаний з орієнтуванням на особистість партнера по комунікації. Без оцінки особистості, кваліфікації партнера неможливий перехід до наступного етапу – планування змісту і суті повідомлення. Вибір певних інструментів спілкування, мовленнєвих висловлювань, визначення тактики взаємодії, стилю спілкування відбувається не тільки з урахуванням змісту повідомлення, а й особистості адресата.

Саме на етапі сприйняття і оцінки відповідної поведінки співрозмовника, контролю над ефективністю комунікації на основі зворотного зв'язку проявляються (і формуються) уміння, звані комунікабельністю.

Заключний етап передбачає коригування напрямку моделі комунікації і стилю, манери і методів спілкування.

Досвід показує, що коли мова йде про фахівців, які володіють іноземною мовою, то необхідно розширювати їх комунікативні вміння. На юридичному факультеті при підготовці високо кваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови цього можна домогтися в рамках предмету «Ділова іноземна мова».

Список використаних джерел:

1. Горанчук В.В. Психология делового общения и управленческих воздействий. – СПб.: Издательский Дом «Нева»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС Инвест», 2003. – 288 с.
2. Кант Іммануїл. Що таке просвіта. [Електронний ресурс] – режим доступу: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=754
3. Ключові освітні компетентності. [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/2340/>
4. Комунікативна функція спілкування [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://psyera.ru/kommunikativnaya-funkciya-obshcheniya-1744.htm>
5. Michael Rost. Generating Student Motivation. Michael Rost Series Editor of World View [Електронний ресурс] – режим доступу: www.longman.com/worldview

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Гришко Ю.В.

викладач,

Херсонська державна морська академія

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, оцифрування даних, загальна комп'ютеризація щоденних операцій впливають зокрема на зміст і методи навчання. Професори найвідоміших університетів світу публікують свої лекції у Всемережжі, проводять Інтернет-семінари, спілкуються з навчальною аудиторією за допомогою комунікаційних ресурсів і соціальних мереж. Втім, викладачі-лінгвісти, тим паче викладачі іноземної мови, змушені обирати між популярною течією використання інформаційно-комунікаційних технологій і дотриманням принципів навчання профільного предмета.

Специфіка предмета «Англійська мова» полягає в тому, що провідним компонентом змісту навчання є способи діяльності – навчання різних видів мовної діяльності в живому спілкуванні. Комп'ютерна програма не може гарантувати цю умову. Незважаючи на недоліки комп'ютерного навчання взагалі й дистанційного зокрема, програми й сервіси з вивчення мов набувають популярності і відіграють значну роль у сьогоденному освітньому процесі. Тому метою цього дослідження є охарактеризувати результати практичного використання програм дистанційного навчання англійської мови викладачами-практиками.

О.М. Кочмар [2], наприклад, застосувала комп'ютерні технології на заняттях з англійської мови. Інформація подавалася студентам в двох форматах. Перша половина заняття проходила в традиційній формі, а на другій половині заняття переважали перегляд і прослуховування відео-, аудіоматеріалів, вивчення змісту англомовних інтернет-сайтів, розгляд матеріалів, підготовлених як викладачем, так і студентами в презентаційному вигляді засобами MS PowerPoint. У результаті виявлено, що студенти найбільш схильні до візуального сприйняття інформації в поєднанні з аудіо супроводом і титрами. За словами вченої, комп'ютер може використовуватися на всіх етапах навчання: пояснення нового матеріалу, повторення, контроль.

Т.Л. Полякова [4] досліджує накопичений протягом кількох років досвід використання мультимедійної програми REWARD в навчанні англійської мови. Ця комп'ютерна програма, наголошує дослідниця, розрахована на чотири роки навчання і включає чотири рівня: Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate і Upper-Intermediate. Комплект матеріалу складається з Student's

Book, Practice Book, Grammar and Vocabulary Workbook, Resource Pack, Video Practice Book для кожного з чотирьох рівнів в друкованому варіанті. Перевагою REWARD є наявність на всіх рівнях окремих розмовних тем. Окрім того використовуються відеоматеріали, що, безсумнівно, дуже важливо в умовах відсутності живого спілкування студентів з носіями мови. Відеоматеріал служить засобом закріплення і активізації лексичного та граматичного матеріалу, містить нову лексику і випереджувальне введення нових граматичних явищ.

Однією з пропонованих мультимедійних технологій інтенсивного навчання англійської мови є програмний продукт Dynamic Education courseware – DynEd. Д.А. Арипова [1] визначає DynEd як інноваційний когнітивний метод, який базується на нейролінгвістичному підході навчання іноземних мов. Програма призначена для закладів освіти або корпоративних користувачів, має мережеві версії і методичну підтримку. Базовою складовою методики DynEd є змішане навчання (Blended model), що включає високотехнологічну мультимедійну підтримку і багаторазове відтворення студентами мовних моделей. Перевагами методики DynEd є:

- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації;
- негайна зворотний зв'язок між користувачем і засобами даної комунікативної технології;
- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю;
- контроль за результатами засвоєння вивченого матеріалу [1, с. 192].

Систему дистанційного навчання Moodle, що дозволяє викладачам створювати online-курси і управляти вмістом сайту, описує К.М. Орлова [3]. Ця система може допомогти студентам засвоїти нову лексику, а також розвинути навички читання, аудіювання та письма. При необхідності тут можна розмістити додаткові вправи, а за допомогою лексичних і граматичних тестів викладач має можливість перевірити успішність засвоєння матеріалу. Для створення додаткових вправ, а також лексичних та граматичних тестів найкраще підходить така форма завдання, як множинні відповіді, коли студентам або пропонують вибрати правильний варіант з-поміж кількох запропонованих або відповісти самостійно.

Відзначимо, що описані системи дистанційного навчання значно полегшують контроль навчальної діяльності студента, дозволяють відстежити роботу кожного з навчальної аудиторії, якість виконання вправ і стимулюють студентів працювати більш ефективно. Істотна економія часу викладача уможлиблює подальше обговорення важливих питань, зокрема викладач може зацентувати увагу на завданнях, які викликали труднощі. Втім, зазначені засоби інформаційно-комунікаційного навчання англійської мови не стимулюють надбання студентами навичок говоріння. Комунікативні можливості цих програм обмежені і майже прирівнюються нулю, адже єдиним способом спілкування, який гарантують подібні програми, є внутрішні форуми, які зі свого боку забезпечують практику виключно писемного мовлення.

Список використаних джерел:

1. Арипова Д.А. Применение инновационных методов программы DYNED как средство повышение эффективности процесса обучения иностранным языкам населения урбанизированных и малозаселённых территорий / Д.А. Арипова // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2013. – С. 190–193.
2. Кочмар О.Н. Применение компьютерных технологий при обучении иностранному языку / О.Н. Кочмар // Вестник науки Сибири. – 2012. – № 5 (6) – С. 225–229.
3. Орлова К.Н. Использование системы дистанционного обучения Moodle в процессе преподавания практического курса английского языка / К.Н. Орлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – С. 225–227.
4. Полякова Т.Л. Самостоятельная работа студентов с использованием инновационных методов обучения английскому языку / Т.Л. Полякова // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. – 2007. – С. 57–58.

Осова О.О.

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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Поширення інформаційних і модульно-рейтингових технологій, перехід до особистісно зорієнтованого навчання зумовлюють необхідність кардинальної зміни підходів до проблеми контролю навчальних досягнень, перегляду його сутності й змісту. Одними із сучасних технологій контролю знань є комп'ютерне тестування.

Технології комп'ютерного контролю знань студентів ґрунтуються на комп'ютерних контролюючих програмах, які дозволяють викладачам іноземних мов проводити поточний та підсумковий контроль знань і вмінь, а також відповідних способів навчальної діяльності студентів, набутих ними у процесі навчання іноземної мови. Виділення інваріантів навчального процесу з іноземної мови дозволяє здійснити таку попередню обробку навчального матеріалу, яка дає змогу створити широкий спектр комп'ютерних програм діагностичного, оцінювального та корекційного характеру. Для цього під час вивчення лексичної чи граматичної одиниці виділяється група способів навчальної діяльності, правильне виконання яких указує на засвоєння студентом даної одиниці на репродуктивному пізнавальному рівні [2, с. 765]. На основі виділеної структури поняття розробляються тестові діагностичні завдання, які використовуються у побудові програм для поточного контролю за формуванням основних лексичних чи граматичних одиниць, пов'язаних із ними коригуючих програм, а також програм тематичного контролю.

Більш перспективними є різноманітні модифікації комплексних тестових контролюючих програм, реалізованих у вигляді універсальних комп'ютерних оболонок, наповнення яких може бути різноманітним і визначається

викладачем. Такою є оболонка програми Тестування, яку можна використати у вищих навчальних закладах під час вивчення іноземної мови [3, с. 68].

На основі аналізу науково-педагогічних джерел [1–3] з'ясовано, що у системах комп'ютерного тестування знань із іноземної мови найчастіше представлені такі форми завдань: завдання одноразового вибору (single choice), складені з завдання й кількох варіантів відповіді, серед яких лише один є правильним (студент може вибрати один варіант); завдання багаторазового вибору (multiple choice), що складаються з завдання і кількох варіантів відповіді, серед яких один або більше є правильними (студент може зазначити довільну кількість варіантів); завдання типу так / ні (yes / no), в яких студент указує чи є твердження або вислів є правильним (воно може розглядатися як особливий випадок – завдання одноразового вибору з двома віріантами відповіді); завдання короткої відповіді (short text / s hort answer) – у завданні є принаймні одна прогалина, яку екзаменований повинен заповнити правильною відповіддю (розглядаються також як завдання з доповненнями); завдання, що базуються на списках вибору чи впорядкування (sequencing), правильній асоціації варіантів (matching); мультимедійні завдання, що ґрунтуються на графічних об'єктах, наприклад, перетягування (drag and drop), вказівка (hot spot), а також завдання, що базуються на симуляторах.

Науковці А. О. Борисова, А. О. Колесник, О. Ф. Белікова виділяють також системи тестування, в яких використовуються завдання з довшими відповідями (long answer for surveys) для перегляду викладачем. Така форма тестування заслуговує на увагу під час реалізації blended-learning, в ході якого активну роль відіграє викладач.

У більшості випадків завдання в системах тестування є статичними, тобто зміст і форма завдання є однаковими для кожного екзаменованого, який його розв'язує. Проте можна вказати також на підходи, в яких завдання в певному сенсі є динамічними. Це може бути пов'язане з тим, що деякі вхідні параметри завдання, від яких залежить його розв'язок, обираються методом жеребкування.

Прикладом системи, що дає можливість динамічно генерувати завдання, є система WebTest, в якій автори використали концепцію мови, що є розширенням HTML і дозволяє описувати завдання у формі коду. Такий підхід призначений, перш за все, для опису завдань із розв'язками, що ґрунтуються на математичних обчисленнях. У деяких інших системах автоматичного тестування, наприклад, EQL I-Assess, а також Macromedia Authorware передбачено можливість визначення змінних у питаннях і відповідях на них, величини яких можуть визначатись випадково, а в системі Maple передбачено можливість визначення завдань на базі математичних формул.

Використання комп'ютерного тестування у викладанні іноземних мов може допомогти організувати контрольню-оцінювальну процедуру та вдосконалити навчальний процес. Основні переваги комп'ютерного тестування: відсутність фактора суб'єктивності під час перевірки тестів; можливість швидко редагувати та доповнювати банки тестових завдань; зменшення витрат часу в процесі тестування; широка варіативність завдань;

надання студенту можливості самостійного використання матеріалу (система мережного доступу).

Ефективне впровадження комп'ютерного тестування студентів ставить перед викладачем проблему розробки та наукового обґрунтування теоретичної моделі тестування, формування її основних компонентів.

Однак існують певні проблеми відносно ефективного впровадження комп'ютерного тестування у вищих навчальних закладах, пов'язаних із розробка чіткої системи використання даного методу тощо.

Список використаних джерел:

1. Борисова А. О. Колесник А. О., Белікова О. Ф. Використання комп'ютерного тестування у викладанні іноземних мов. Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг: зб. наук. пр. – Харків: ХДУХТ, 2012. Вип. 1 (15). С. 434–439.
2. Колесник А. О., Белікова О. Ф. Комп'ютерні програми для навчання іноземної мови студентів. Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг: зб. наук. пр. – Харків: ХДУХТ, 2011. Вип. 2 (14). С. 763–770.
3. Солодка Т. В. Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский государственный педагогический университет имени Г. С. Сковороды. Харьков, 1994. 170 с.

Печенюк В.В.

студентка,

Рівненський державний гуманітарний університет

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ІНТЕРАКТИВНОГО РОЗВИТКУ

Сьогодні сучасна освіта потребує модернізації та вдосконалення в плані саме інформаційних технологій. Більшість людей не замислюються над тим, що освіта не стоїть на місці, вона рухається вперед з плином часу, тому варто зауважити, що технологічний прогрес глибоко вкорінився та зосередився в свідомості людей.

Освіта не може тісно переплітатися з політичним середовищем, також з фінансовою сферою, з організаційно-структурними елементами, так як вона втратить свою ідентифікацію. Освіта повинна насамперед забезпечувати повноцінний розвиток суспільства та особистості, а не вирішувати політичні проблеми. Разом з тим вона покликана розвивати сучасні інформаційно-комунікативні технології, які в майбутньому будуть забезпечувати всебічний розвиток навчально-виховного процесу, також здійснювати підготовку молоді у сфері інформаційного суспільства. Це дозволить керуватися тим, що освіта стане доступною та ефективною в плані обміну досвідом в усьому світі відомій павутині.

На сучасному етапі освіти в Україні за Загальноєвропейськими рекомендаціями пріоритетність в навчанні належить впровадження в методику таких методів викладання дисциплін, які повинні закликати, стимулювати до

викладу незалежних суджень, пояснень, спонукати до відповідальної компетентної діяльності. У зв'язку з цим постає доцільним та актуальним запровадження в навчально-виховний процес освітніх проектних технологій.

Було проведено багато досліджень у даній галузі, наприклад у вітчизняній теоретичній і прикладній педагогічній літературі було висвітлено з різних точок зору підстави та аспекти проектних технологій та їх застосування.

Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Д. Снезден, А. Папандреу, В. Монда, Д. Каттерік. У вітчизняній педагогіці метод проектів досліджували російські вчені В.В. Гузеєв, Г. Селевко, Д. Левітес, Є. Полат та українські вчені Т. Кручиніна, А. Касперський, К. Баханов.

Зокрема застосування інтерактивних методів навчання й оцінювання діяльності учнів досліджували вчителі-практики – О. Пометун, О. Пехота та інші, які розглянули роль учнів у формуванні творчої особистості та загальну концепцію освітніх технологій. Проектний підхід в управлінні навчальними закладами вивчався О. Мармазою та іншими вченими в цій галузі.

Сьогодні проектна діяльність достеменно не вивчена як в практичному, так і теоретичному плані. А отже, залишається багато питань для дослідження певних аспектів, що стосується саме проектною діяльності учнів.

Мета полягає у дослідженні поняття та розкритті інтерактивного розвитку учнів за допомогою проектних технологій.

Проект – це комплекс завдань, які в результаті приводять до запланованої мети. У 1987 році Інститутом управління проектами (США) було запропоновано таке визначення: «Проект є якимсь завданням з певними вихідними даними і бажаними результатами (цілями), які обумовлюють спосіб його вирішення».

Слово «проект» з латинської перекладається як «кинутий вперед», іншими словами це такий собі план за допомогою якого можна побудувати правильно роботу.

Метод проектів виник у США ще на початковому етапі ХХ століття. «Метод проблем» так трактували його у філософії та освіті. Зокрема Джон Дьюї, а пізніше його послідовник В. Х. Кілпатрик були першими дослідниками, яким пощастило вдосконалити принцип роботи над проектами.

Проект вимагає клопіткої праці з боку учня, тому що потрібно спочатку визнати мету, розробити організаційний план, попрацювати над планом роботи та зробити аргументовані висновки у письмовому вигляді.

Ідеї щодо проектів набули шаленої популярності у світі завдяки вдалому поєднанню теоретичних знань та практичному застосуванню у діяльності школярів. А це свою чергу привернуло увагу російських педагогів на початку ХХ століття. Запровадження технологій в Росії і в Україні закінчилися провалом, тому що ідеї проектування були недостатньо вивчені. Проте згодом метод проектів досягнув еволюції і на даному етапі стає все більш інтегрованим компонентом в системі освіти.

Важливим етапом у формуванні цілісної особистості є навчання, яке сприяє розвитку знань, умінь та навичок. Сучасна освіта потребує більш

широкого впровадження проектних технологій. З їхньою допомогою вчитель спочатку стає ініціатором, а пізніше і фасилітатором. Зазвичай вчитель-ініціатор провокує, намагається знайти правильний підхід до учня, намагається пробудити в ньому іскру, яка з часом допоможе досягти хороших результатів. Фасилітатором вчитель стає пізніше – коли учні засвоїли принципи організації самостійної роботи. Тоді вчитель просто спостерігає за навчально-виховним процесом та за потреби вносить корективи в роботу учнів.

Реформування освіти через проектну технологію є одним із ключових моментів та шляхів входження до освітнього простору. За допомогою проектних технологій учні з легкістю зможуть відкрити для себе низку компетентностей які приховували в собі. Це чудова можливість працювати в команді, відчути себе в ролі генератора ідей або ж лідером групи.

Проектні технології відкривають широкі можливості в користуванні Інтернет та ПК, а це в свою чергу дає можливість користуватися різними програмами, які призначені для створення презентацій, відеороликів, аудіо файлів та інших програм.

Проектна технологія має низку переваг, що дозволяє побачити результат діяльності, зокрема до плюсів можна віднести насамперед те, що в учнів є можливість самим обирати кращий засіб для досягнення кінцевого результату. Ще однією перевагою можна вважати конструктивність спілкування, взаємодія один з одним допомога в суперечках та розумний вихід з них. Наступною перевагою можна вважати використання різних форм організаційних робіт, а також використовувати різноманітні засоби дизайну (наприклад плакати, буклети, газети, колажі та інші). Необхідно також звернути увагу на те, що можна використовувати різні наочні матеріали (наприклад фотографії, малюнки) та сучасну оргтехніку, за допомогою якої можна програвати відео та слухати музику.

За допомогою проектних технологій вчитель не тільки зуміє розширити світогляд школярів, а й стимулює їх правильно та чітко знаходити потрібну інформацію.

Отже, проектні технології – це нова модель творчого пошуку оригінальності, нестандартного розв'язання поставлених завдань та інтерактивного розвитку. Це сприяє тому, що учні не тільки поступово отримують знання, а й набувають вміння самостійно вчитися, критично мислити і в майбутньому самостійно організовувати свою життєдіяльність.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.
2. Дидактика середньої школи / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М., 1975. – 256 с.
3. Лекрнер И. Я. Дидактическая система методов обучения. – М., 1976. – 348 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2004. – 256 с.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання// Відкритий урок. – 2003. – № 3–4. – С. 19–27.

6. Проект (Електронний ресурс). – Режим доступу: <http://glossary.starbasic.net/index.php?title=%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82>

7. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 25–31.

Радченя Л.М.

вчитель математики,

Киликівський навчально-виховний комплекс

«Дошкільний навчальний заклад –

середня загальноосвітня школа I-III ступенів»

ВИКОРИСТАННЯ LO CALC НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Інформатизація усіх суспільних процесів не просто заохочує, а навіть вимагає використання засобів ІКТ в освітньому процесі. Але необхідно відходити від простого й бездумного використання будь-яких засобів ІКТ – настав час виваженого, обґрунтованого підходу до їх вибору, оскільки в даний час існує розмаїття засобів, що можуть бути використані для розв'язання однієї й тієї ж навчальної задачі. Тому серед пріоритетів необхідно враховувати й наявність ліцензії, тобто надавати перевагу або ж вільнопоширюваним або ж хмароорієнтованим засобам.

Саме тому метою роботи є розгляд методичних аспектів використання вільнопоширюваного табличного процесору LO Calc (є аналогом MS Excel), що входить до крос-платформового пакету Libre Office.

Питання використання табличного процесору LO Calc у навчанні досліджували наступні науковці: І. І. Головка, О. В. Мерзликін, Ю. В. Горошко, І. С. Мінтій [1], С. В. Шокалюк та ін.

Використовуючи будь-який засіб ІКТ, необхідно враховувати вікові особливості учнів та навчальні програми з інформатики. Згідно з новою програмою з інформатики вивчення функцій у середовищі табличного процесора передбачається у 7 класі. Відповідно, це надає можливість використовувати LO Calc при вивченні теми «Функції». Адже використання діаграм у табличному процесорі сприяє не лише наочності матеріалу, що вивчається, але й можливості швидко змінити ті чи інші дані і показати взаємозв'язок між тією чи іншою величиною.

Так, наприклад, на початковому етапі можна запропонувати заповнити таблицю за зразком, наведеним на рис. 1.

Звісно ж, для заповнення стовпців використовуються формули:

$$x: A5=A4+0,5$$

$$y1=x: B4=A4$$

$$y2=kx: C4=BS1*A4$$

$$y3=x+b: D4=A4+DS1$$

$$y4=kx+b: E4=BS1*A4+DS1$$

	A	B	C	D	E
1	$k=$	2	$b=$	1	
2					
3	x	$y_1=x$	$y_2=kx$	$y_3=x+b$	$y_4=kx+b$
4	0	0	0	1	1
5	0,5	0,5	1	1,5	2
6	1	1	2	2	3
7	1,5	1,5	3	2,5	4
8	2	2	4	3	5
9	2,5	2,5	5	3,5	6
10	3	3	6	4	7
11	3,5	3,5	7	4,5	8
12	4	4	8	5	9
13	4,5	4,5	9	5,5	10
14	5	5	10	6	11
15	5,5	5,5	11	6,5	12
16	6	6	12	7	13
17	6,5	6,5	13	7,5	14
18	7	7	14	8	15
19	7,5	7,5	15	8,5	16
20	8	8	16	9	17
21	8,5	8,5	17	9,5	18
22	9	9	18	10	19
23	9,5	9,5	19	10,5	20
24	10	10	20	11	21

Рис. 1. Таблиця значень x та y

Після копіювання формул, отримано наведену вище таблицю.

Для побудови діаграми необхідно виконати послідовність команд: Вставка → Діаграма, обрати тип діаграми – Лінії → Тільки лінії й обрати діапазон даних. Результат – рис. 2.

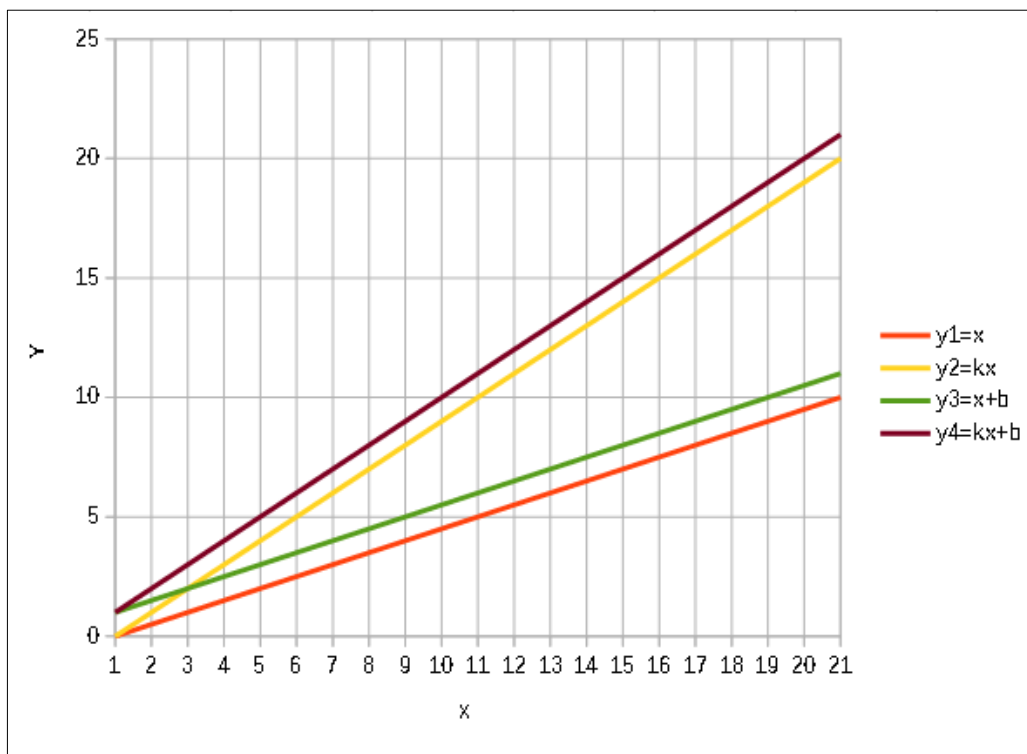


Рис. 2. Графіки лінійних функцій, побудовані з використанням LO Calc

Змінюючи значення коефіцієнтів k та b , маємо можливість продемонструвати учням зв'язок між цими коефіцієнтами та кінцевим значенням функції. Адже після зміни значення лише однієї з комірок, змінюються значення і всіх функцій, куди входить цей коефіцієнт і, відповідно, графіки функцій на діаграмі.

Використання табличного процесора LO Calc сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу з теми «Функції», формує розуміння залежностей між значенням лінійної функції та коефіцієнтами k і b , підвищує інтерес до вивчення математики, розвиває розуміння тісного взаємозв'язку математики з інформатикою.

Список використаних джерел:

1. Мінтій І. С. Засоби реалізації чисельних методів розв'язування нелінійних рівнянь з однією змінною / І. С. Мінтій, С. В. Шокалюк // Актуальні питання природничо-математичної освіти: зб. наукових праць. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. – № 9. – С. 95–100.

Сувальська О.В.

викладач,

Аграрно-економічний коледж

Полтавської державної аграрної академії

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Інформатизація освіти є однією з ключових умов, що визначають подальший успішний розвиток економіки, науки, культури і суспільства в цілому. При цьому основою процесу інформатизації освіти, реалізація якого передбачає: підвищення ефективності навчального процесу на основі його індивідуалізації та інтенсифікації, покращення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації, досягнення необхідного рівня професіоналізму – є сучасні інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Уміння викладача користуватися комп'ютером, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, інноваційне програмне забезпечення у навчальній діяльності є ключовою проблемою і одним з важливих структурних компонентів професійної компетентності.

Характерною рисою сучасної освіти є інтенсивне використання інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці фахівців будь-якої сфери на основі нових стандартів у рамках компетентнісного підходу. Адже, метою ВНЗ є розвиток у студентів здібностей до безперервної освіти, здатність до перекваліфікації, професійної мобільності, креативності, критичного мислення, до самовдосконалення тощо і, як результат, випуск конкурентоспроможних спеціалістів, адаптованих до сфери своєї професійної

діяльності. Підготовка висококваліфікованих майбутніх фахівців вимагає від викладача володіння усім спектром інформаційних компетенцій.

Перехід до інформаційного суспільства, запровадження високих освітніх стандартів, інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору – це головні чинники, які визнають інформатизацію освіти одним з пріоритетних державних завдань. Проте інформатизація освіти не означає простого наповнення комп'ютерною технікою, пристроями, новітніми комп'ютерними технологіями освітніх закладів.

Під інформатизацією освіти слід розуміти процес створення, впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності усіх видів діяльності, що здійснюються в системі освіти.

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) не є однозначним. Узагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і засобів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією.

Під технологічними інструментами та засобами мають на увазі комп'ютери, мережу Інтернет, телефонні засоби зв'язку, телебачення, різноманітне програмне забезпечення, мультимедійні технології тощо.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі активно досліджується такими українськими науковцями, як В.Ю. Биков, О.М. Бондаренко, Я.В. Булахова, В.Ф. Заболотний, А.В. Зубов, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопап та іншими [8].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій дає можливість викладачу: постійно підвищувати свій професійний рівень; отримувати найсучаснішу інформацію з різних тем; оновлювати навчальний та дидактичний матеріал; мати доступ до методичної бази розробок; отримувати кваліфіковані консультації та поради експертів; публікувати свої навчальні матеріали; брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів; брати участь в професійних конкурсах, вебінарах; спілкуватися і обмінюватися досвідом з колегами на різних форумах, в тому числі з інших країн.

В наш час уміння використовувати знання і вміння в сфері інформаційних технологій є одним з найважливіших показників професіоналізму педагогічного працівника. Інформаційно-комунікаційні технології роблять викладача більш продуктивним, більш креативним і гнучким у своїй професії, характеризують його інформаційну компетентність.

Поняття «інформаційна компетентність» достатньо широке і визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно. Під інформаційною компетентністю О.А. Крайнова [1, с. 132] розуміє інтегральну характеристику особистості, що виявляється в її готовності реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості), готовність до саморозвитку, прояву ініціативи в галузі інформаційних технологій для успішної професійної діяльності, а також усвідомлення особистої відповідальності за дотримання норм і правил ергономічної безпеки. На думку А.Н. Зав'ялова, інформаційна компетентність – це знання, вміння, навички і здатність їх застосовувати при розв'язанні завдань у засобах нових

інформаційних технологій [7]. Американські дослідники визначають інформаційну компетентність, як поєднання комп'ютерної грамотності, вмінь працювати з традиційними видами інформації у бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації [7].

Інформаційна компетентність є особистим утворенням, яке проявляється в процесі професійної діяльності викладача, і характеризується рівнем володіння ним інформаційними компетенціями: здобування, пошук, перетворення, пересилання інформації тощо. Крім компетенцій, що пов'язані з інформацією, на формування інформаційної компетентності викладачів великий вплив мають і компетенції комунікативної спрямованості та загальної комп'ютерної грамотності: планування, організація й оцінювання власного навчання, ефективна взаємодія в колективі, ефективна міжособистісна взаємодія, творчий підхід до розв'язання проблем, вміле володіння комп'ютером та комп'ютерними технологіями.

Проблема формування інформаційної компетентності викладача висуває завдання, які можна умовно поділити на три групи [5, с. 67]:

1. завдання, які виражають інтереси суспільства,
2. завдання, що відображають зміст професійно-педагогічної діяльності викладача,
3. завдання, які виражають індивідуальні професійні потреби і інтереси викладача.

Формування інформаційної компетентності викладача припускає:

4. достатній рівень комп'ютерної грамотності,
5. раціональне використання інформаційно-комунікаційних технологій,
6. розвиток комунікаційних здібностей викладача,
7. уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, аналізувати інформацію, здійснювати рефлексію своєї діяльності і її результатів [5, с. 67].

Проте існує ряд чинників, які суттєво гальмують процес впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему освіти і, відповідно, впливають на формування інформаційної компетентності викладача:

- відсутність встановлених загальноприйнятих методологічних і теоретичних основ процесу інформатизації освіти,
- активне насичення освітньої системи комп'ютерними засобами і відсутність бажаного результату підготовки фахівців,
- невідповідність педагогічних кадрів та студентів до оволодіння новими інформаційно-комунікаційними технологіями,
- недостатній розвиток інформаційної культури викладачів, їх небажання застосовувати інформаційні технології, недооцінка можливостей комп'ютерного навчання,
- швидкий розвиток комп'ютерних технологій і відставання методики їх впровадження в освіту тощо.

Інформатизація освіти – один з основних пріоритетів державного розвитку, який передбачає процес створення, впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності навчального процесу.

Підготовка кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця будь-якої сфери на основі нових стандартів освіти можливе лише у рамках компетентнісного підходу. Однією з умов підготовки компетентних студентів є високий рівень інформаційної компетентності самого викладача і важливою складовою його професіоналізму.

Особлива роль у формуванні інформаційної компетентності викладачів відводиться використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Нажаль, відсоток викладачів, які у своїй професійній діяльності використовують ІКТ до сих пір залишається недостатнім.

Формування інформаційної компетентності викладачів створює умови для продуктивного навчання, сприяє вихованню інтелектуальної особистості, спонукає самого педагога до творчості, веде до самореалізації та самоактуалізації.

Список використаних джерел:

1. Василіків І. Інформаційна компетенція – основний чинник формування готовності майбутніх учителів маркетингу до використання інформаційних технологій // Молодь і ринок. – 2012. – № 3 (86). – С. 130–133.
2. Васютинська Ю.О., Кузьминська Н.Л., Шоха В.П. Формування сучасних компетенцій та їх вплив на інформаційно-освітнє середовище // Проблеми освіти. – № 78. – С. 65–69.
3. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М.С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23–30.
4. Денисенко В.В., Вінник М.О., Тарасіч Ю.Г. Готовність студентів до використання ІКТ у навчальному процесі ВНЗВ / В. Денисенко, М.О. Вінник, Ю.Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 23. – С. 43–51.
5. Зіборова В.В. Формування інформаційної компетентності викладача / В.В. Зіборова / Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 64–68.
6. Науменко О.М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 3 (4).
7. Матвієнко С.В. Формування інформаційної компетентності у учнів на уроках інформатики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://aschool.ucoz.ua/publ/formuvannja_informacijnoji_kompetentnosti_u_uchniv_na_urokakh_informatiki/1-1-0-1.
8. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.

Топольник Я.В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННОЇ БІБЛІОТЕКИ

Сучасний розвиток суспільства, модернізація та інформатизація освіти вимагає зростання вимог до освітянських бібліотек як важливого інструменту навчальної, наукової та пізнавальної діяльності, реорганізації діяльності шляхом нарощування інформаційного потенціалу, інтеграції бібліотечних

ресурсів, забезпечення навчально-виховного та наукового процесів повною, оперативною та якісною інформацією, формування інформаційного поля та швидкого доступу до інформації користувачів освітянської галузі.

У сучасному вітчизняному освітньому просторі вченими активно досліджуються проблеми розвитку та використання електронних бібліотек (ЕБ) в системі освіти. Так, Г. Кравцов визначає теоретико-методичні засади управління якістю електронних освітніх ресурсів університету [2]; О. Щербина звертає увагу на теоретичні та методичні засади проектування електронних навчальних ресурсів для відкритих систем підвищення кваліфікації викладачів технічного університету [5]; Ю. Кормилець вивчає особливості управління розвитком електронної бібліотеки в освітньому середовищі вищого навчального закладу [1]; Н. Прилуцька впроваджує методику використання електронних бібліотек у формуванні інформаційно-технологічних компетентностей майбутніх учителів математики [3].

До специфічних особливостей електронної бібліотеки належать:

1. Можливість введення чи видалення інформаційних об'єктів, їхньої інтеграції, реструктуризації та інші операції. Але ці можливості повинні поширюватися в основному на електронні документи, а не на інформацію, що міститься в них.

2. Наявність визначеної концепції формування інформаційного простору, доступного користувачу.

3. Можливість каталогізації об'єктів і різних їхніх об'єднань, що утворюють цей інформаційний простір.

В узагальненому вигляді концепцію електронної бібліотеки доцільно викласти за такими розділами:

– запровадження, у якому обґрунтовується необхідність створення електронної бібліотеки;

– формулювання цілей та завдань, які можна вирішити за допомогою її створення;

– опис потенційних користувачів, їх особливостей, структури інформаційних потреб;

– опис архітектури електронної бібліотеки;

– формулювання функціональних вимог;

– визначення принципів і джерел формування фонду;

– організація пошукового апарату;

– статус ЕБ у структурі організації;

– принципи взаємодії з іншими структурами і міжнародними організаціями під час створення і функціонування електронної бібліотеки;

– економічна модель функціонування ЕБ.

Слід виокремити основні принципи, що мають бути враховані при створенні мережі електронних бібліотек [4]:

1. Багатофункціональність.

2. Цілісність.

3. Численність науково-освітніх відомостей.

4. Централізованість.

5. Принцип відкритих систем.

6. Демократичність.

7. Відповідність сучасному рівню розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

8. Доступність.

9. Розвиненість пошукових засобів.

10. Розвиток співробітництва.

11. Функціональна стандартизація.

12. Правове і нормативне забезпечення.

13. Проектування мережі.

Серед функціональних можливостей електронної бібліотеки наведемо такі:

1. Задоволення інформаційних потреб користувачів (суспільства).

2. Навігація у всьому доступному інформаційному просторі – наочне надання користувачу логічної структури інформаційного простору, що організує всі інформаційні об'єкти системи, і засобів роботи з нею.

3. Лексичний пошук – інформаційний пошук за вільною лексикою національної мови з урахуванням її граматичних особливостей і мов, що використовують латинський алфавіт.

4. Символьний пошук – різновид лексичного пошуку, де лексичною одиницею виступає певна послідовність допустимих символів.

5. Атрибутний пошук – інформаційний пошук об'єктів за значеннями їхніх характеристик. Для текстових об'єктів до таких характеристик можуть відноситися «автор», «назва», «місце видання», «дата видання» і т.п.

Результатом лексичного, символьного чи атрибутного пошуку є сукупність інформаційних об'єктів, значення характеристик яких задовольняють умовам пошукового запиту. Результати пошуку мають допускати сортування за значеннями будь-якого поля, визначеного як ключове.

6. Перегляд змісту інформаційного об'єкта і його структури: послідовний (сторінка за сторінкою) і вибірковий (перехід на будь-яку задану сторінку чи на будь-який елемент об'єкта). При цьому структура і текст твору повинні бути синхронізовані: будь-яка зміна в структурі повинна викликати відповідну зміну в тексті, і навпаки.

7. Маніпулювання зі структурою інформаційного об'єкта, аналогічне роботі зі структурою всього інформаційного простору.

8. Підтримка апарату гіпертекстових і гіпермедійних зв'язків, що забезпечує користувачу оперативний перехід від об'єкта чи деякого його елемента до іншого взаємозв'язаного з ним об'єкту чи елемента.

9. Протоколювання сеансу роботи користувача із системою з можливістю переходу в кожний з раніше існуючих станів системи.

10. Налаштування системи користувачем.

11. Установка закладок у тексті інформаційних об'єктів і можливість оперативного переходу на них.

12. Експорт інформації із системи з вказівкою на джерело.

13. Керування місцезнаходженням інформації та здійснення передачі інформації користувачам та їх посередникам.

14. Забезпечення інтеграції інформаційних ресурсів – це їхнє об'єднання з метою використання різної інформації зі збереженням її властивостей, особливостей представлення і можливостей її обробляти.

Створення Інтернет-мережі в бібліотеці, єдиного інформаційного простору з можливістю спільного використання внутрішніх та зовнішніх інформаційних ресурсів, надає доступ до ресурсів глобальних інформаційних мереж для забезпечення наукової діяльності.

Електронна бібліотека на сьогодні стає невід'ємною частиною інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу, вона являє собою інформаційно-бібліотечну систему, що має певне цільове призначення, електронний фонд документів, організований за певною методикою, й обслуговує локальних та віддалених користувачів (студентів, викладачів).

Список використаних джерел:

1. Кормилець Ю. В. Сутність поняття «електронна бібліотека вищого навчального закладу» [Електронний ресурс] / Ю. В. Кормилець // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : РПО, 2012. – Випуск 15. – С. 149–156. – Режим доступу : http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/8027-Sutnist_ponjattja_elektronna_/1.html. – Назва з екрану.

2. Кравцов Г. М. Дослідження впливу якості електронних освітніх ресурсів на якість освітніх послуг з використанням дистанційних технологій навчання [Електронний ресурс] / Г. М. Кравцов, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 83–94. – Режим доступу : http://ite.kspu.edu/webfm_send/452. – Назва з екрану.

3. Прилуцька Н. С. Деякі аспекти створення спецкурсу з використання електронних бібліотек під час підготовки майбутніх учителів математики [Електронний ресурс] / Наталія Сергіївна Прилуцька. – Режим доступу : <http://itea-conf.org.ua/2011/papers/Prilutska.pdf>. – Назва з екрану.

4. Спірін О. М. Концептуальні засади побудови мережі електронних бібліотек Національної академії педагогічних наук України [Електронний ресурс] / О. М. Спірін, С. М. Іванова, О. В. Новицький // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 5 (31). – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/743/547>. – Назва з екрану.

5. Щербина О. А. Технології створення електронних навчальних ресурсів для систем дистанційного навчання [Електронний ресурс] / О. А. Щербина // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – К. : Університет «Україна», 2013. – № 10 (12). – С. 119–129. – Режим доступу : [http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidnrobota/Elektronni_vidannya/Act_problemi_Zbirnik_statey_№10\(12\)_2013.pdf](http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidnrobota/Elektronni_vidannya/Act_problemi_Zbirnik_statey_№10(12)_2013.pdf). – Назва з екрану.

Хабюк А.Я.

аспірант,

Національний університет «Львівська політехніка»

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Практика засвідчує, що в сучасному світі зростання інформації, розвитку науки, техніки і виробництва загострюються суперечності щодо якісного зростання інтелектуального потенціалу сучасної людини, модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців. До таких суперечностей ми відносимо:

– постійне зростаючі вимоги суспільства до компетентності майбутніх фахівців і традиційними підходами до їх професійної підготовки;

– потребою в підготовці фахівця, який володіє професійними компетенціями, і невпорядкованим включенням компонентів інформаційно-комунікаційної компетенції в її зміст.

Саме ці суперечності актуалізують проблеми формування системи інформаційно-комунікаційної компетенції як частини професійної компетентності, що розглядається в контексті підготовки фахівців у навчально-виховному просторі ВНЗ.

Актуальність зазначеної проблеми вимагає визначення чітких теоретико-методологічних підходів для побудови системи інформаційно-комунікаційної компетенції, яка має відповідати завданням професійної підготовки фахівців, визначення структурно-функціональних компонентів, чинників, які впливають на її реалізацію. Основною метою системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції у майбутніх фахівців вишів є розвиток професійно важливих якостей особистості, умінь і навичок, набуття фахових знань тощо. Основними завданнями при цьому є [1]:

– формування інформаційно-комунікаційної компетенції у студентів, яка пов'язана з розвитком культури професійного мислення;

– формування базового рівня педагогічних знань, необхідних для орієнтації і соціальної адаптації майбутніх фахівців в умовах динамічних змін, що відбуваються в українському суспільстві та світі, а також для професійної орієнтації випускників;

– оволодіння практичними навичками для ухвалення відповідальних рішень;

– формування здібностей до саморозвитку, самоосвіти, виховання у майбутніх педагогів ініціативи і активності, самостійності в прийнятті рішень.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє нам виділити принципи, на яких заснована система формування інформаційно-комунікаційної компетенції у майбутнього фахівця:

1. Професійна спрямованість системи відображає її орієнтацію на професійний розвиток і саморозвиток особистості, реалізацію особистісного потенціалу, ініціативи й активності, самостійності в прийнятті рішень, творчій самореалізації.

2. Цілісність передбачає взаємозв'язок структурних (мета, зміст, організаційні форми і методи навчання) і функціональних (ціннісно-мотиваційних, когнітивних та діяльнісно-креативних) компонентів системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх фахівців, інтеграцію цілей, змісту, організаційних форм і методів професійної підготовки, взаємозв'язок і взаємодію теоретичної та практичної підготовки.

3. Динамічність системи націлене на розвиток та адаптацію до соціально-економічної ситуації, а також сприяє стабільності в період становлення, розвитку і вдосконалення.

4. Системність забезпечується інтенсивністю подачі матеріалу, активною позицією і високим ступенем самостійності майбутніх спеціалістів, наявністю зворотного зв'язку, ретельністю і алгоритмізацією дій.

Система формування інформаційно-комунікаційної компетенції у студентів передбачає низку структурних компонентів, зокрема: соціальне замовлення на підготовку фахівців, адаптованих до соціально-економічних потреб; мету, яка спрямована на формування і розвиток у майбутніх фахівців інформаційно-комунікаційної компетенції; зміст, в структуру якого входять педагогічні основи професійної підготовки майбутніх педагогів, яка передбачає інформаційну підготовку. Інформаційна підготовка спрямована на проектування, розробку і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес; рівні сформованості інформаційно-комунікаційної компетенції студентів; кінцевий результат: ефективність функціонування системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції. Доцільність системи визначається прагненням до досягнення певного результату, його «передбачення». Тому мета системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції виступає одним із системоутворювальних чинників [1].

Системний підхід, застосований для побудови системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції, дозволяє виділити не тільки її структурні компоненти, але й охарактеризувати функціональні зв'язки та відносини:

– мотиваційно-ціннісний компонент – передбачає позитивне відношення до роботи з сучасними освітніми технологіями і направлений на професійно мотивоване застосування цих технологій для вирішення професійних завдань, як у процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності;

– змістовно-інформаційний компонент – представлений системою знань для застосування ІКТ у професійній діяльності майбутніх педагогів;

– процесуально-діяльнісний компонент – передбачає аналіз та узагальнення інформації і представлення результатів, а також уміння використовувати освітні технології в професійній діяльності;

– особистісний компонент – формує професійні здібності майбутніх педагогів, які сприяють вирішенню творчих завдань і самовдосконаленню.

Важливою складовою професійної компетенції майбутніх фахівців є інформаційно-комунікаційна компетенція, яка поєднує інформаційно-технологічні та інформаційно-технічні компоненти:

- володіння конкретними навичками з використання технічних пристроїв (комп'ютерів, комп'ютерних мереж тощо);
- уміння одержувати інформацію з різних джерел (як з періодичного друку, так і з електронних комунікацій), представляти її в зрозумілому вигляді і ефективно використовувати;
- володіння основами аналітичної переробки інформації;
- знання особливостей інформаційних потоків у предметній області; уміння представити інформацію в мережі Internet;
- уміння організувати індивідуальну та самостійну роботу студентів за допомогою Інтернет-технологій;
- навички використання ІКТ з конкретного предмета, з урахуванням його специфіки.

Отже, під інформаційно-комунікаційною компетенцією майбутнього спеціаліста ми розуміємо особливий тип організації науково-спеціальних знань, що дозволяють правильно оцінювати ситуацію і, використовуючи нові ІКТ, ухвалювати ефективні рішення в своїй професійній діяльності, специфіка якої полягає у значному обсязі наглядності, і необхідності розвитку образного, технічного і креативного мислення.

Зазначимо, що ефективність формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів забезпечується за таких дидактичних умов:

- диференційований підхід до підготовки студентів;
- систематична і цілеспрямована орієнтація майбутніх фахівців на внутрішньо мотивоване оволодіння системою знань, умінь і навичок застосування ІКТ у професійній діяльності.

Вибір форм і методів підготовки студентів має базуватися на педагогічні теорії навчання, створювати умови для отримання фундаментальних, спеціально-професійних знань, забезпечувати застосування інтеграційного і особистісно-орієнтованого підходів, здійснювати ефективний контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Таким чином, система формування інформаційно-комунікаційної компетенції студентів представлена двома блоками загальнопрофесійної підготовки: педагогічним та інформаційним. Основними її складовими є: цілісність і інтегративність, взаємозв'язок і взаємодія структурних і функціональних компонентів, динамічність, технологічність і гнучкість. Впровадження розробленої системи в навчальний процес підготовки майбутніх фахівців сприяє формуванню професійних компетенцій, зокрема інформаційно-комунікаційної. Перспективами подальших розвідок убачаємо у забезпеченні дидактичних умов функціонування системи інформаційно-комунікаційної компетенції в підготовці студентів ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Горбатюк Р. Формування інформаційно-комунікаційної компетенції майбутніх педагогічних фахівців / Р. Горбатюк. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка. – 2017. – Вип. 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_5

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнецова

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 15.12.2017. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 11,16. Тираж 100. Замовлення № 1217-581.
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.