

МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ»**

(15-16 лютого 2019 року)

Ужгород
2019

УДК 37.014(063)
П78

Проблеми реформування педагогічної науки та освіти.

П78 Матеріали науково-практичної конференції (м. Ужгород, 15-16 лютого 2019 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2019. – 160 с.
ISBN 978-617-7640-42-3

У збірнику представлені матеріали 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 та інше.

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

УДК 37.014(063)

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бережна Л.В. ПЛІДНА ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ, ШКОЛИ – ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	7
Білокопитов В.І. ПРОЕКТ «КУЛЬТУРА ЯКОСТІ»: КОЛЕКТИВНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УСІХ СУБ'ЄКТІВ ДІЯЛЬНОСТІ УСТАНОВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ	9
Волощук І.А., Костюк С.С. ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	11
Грицак Н.Р. ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЯХ.....	15
Калагурка Х.І. Ф. НАУМЕНКО ПРО ОСВІТНЮ ПРАЦЮ Ю. ФЕДЬКОВИЧА	18
Карпова Л.Г. ДОСЛІДЖЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ.....	20
Курочка В.М. КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ	23
Natorina A.O. HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION	25
Потапова Т.С., Білецька А.В. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.....	27
Рябокін А.О. СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКОЛИ В ІМПЕРІЇ КАРЛА ВЕЛИКОГО (ДРУГА ПОЛОВИНА VIII СТОЛІТТЯ).....	29
Saibekov M.H. HISTORICAL AND LEGAL VIEWS ABOUT THE IMAGE OF THE PERFECT RULER IN VISIGOTHIC SPAIN IN VI–VII CENTURIES A. D.	32
Сарнавський М.О. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА	35
Чурпіга Т.М. ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МИКОЛИ ТРЕГУБОВА В КИЇВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ІНСТИТУТІ КУЛЬТУРИ.....	37

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Беляєва Л.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	41
Галацин Е.А. КОМУНІКАТИВНИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНІЮ АНГЛІЙСЬКОГО ЯЗЫКА В ВТУЗ	44
Hrytsenko I.V. SOME MODERN TECHNIQUES FOR TEACHING ENGLISH VOCABULARY	46
Зак В.С. НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КОЛОРИСТИЦІ МОРСЬКОГО ПЕЙЗАЖУ	50

Ієвлєв О.М. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА.....	53
Кірюшина К.К. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ	55
Ковпак Т.В., Потьомкіна В.Є. ПІДХІД ДО ПЛАНУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	58
Литвинова Н.В., Гриценко Л.Г., Петрикей О.О. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ.....	61
Майорський В.В. ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ ПОНЯТЬ ЯК ОДНА З МЕТОДИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ КОНСТИТУЦІЙНОГО ПРАВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ	65
Маслова С.Я., Руда А.В. ПРОЕКТНА МЕТОДИКА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ.....	68
Негрівода О.О. НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ: КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД	70
Пікулицька Л.В., Комарь В.І. НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ СТУДЕНТІВ – НЕ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕРІДНОЇ.....	73
Попова О.В. КОМУНІКАТИВНІ ЗАВДАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСКУСІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	76
Сухенко О.А. ТИПИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ДОБОРУ НА ЕТАПАХ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ	81
Трубачева С.Е., Прохоренко О.О., Люлькова Ю.М. ІНТЕГРАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПРОЕКТУВАННІ ЗМІСТОВОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ.....	85
Фурдуй С.Б. МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	87
Чубрей О.С. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	90

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Двіжона В.М. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ (ПОЧАТКОВА ШКОЛА): З ДОСВІДУ РОБОТИ	94
Казачінер О.С. РАНКОВІ ЗУСТРІЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В НУШ	97

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Блохіна В.Ю. ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО КОЛЕКТИВУ	101
Дмітрієва Н.С. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ	103
Ковальова Л.О. МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	105
Лысобык А.С., Онофриенко Н.А., Писная Т.Н. ПРОФЕСИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	108
Марченко А.А. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	112
Омельяненко В.В. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА НА ДОМІНАНТУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО СТИЛЮ ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	114
Феднова І.М. ПРОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВИД ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	116
Шеян М.О. ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	119
Янчин В.В. МЕТОДИ НАВЧАННЯ КОМПОЗИЦІЇ ПЕЙЗАЖУ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	122

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Курляк І.Є. СЕКСОГОЛІЗМ ЯК ПРИКЛАД БІХЕВІОРАЛЬНОГО УЗАЛЕЖНЕННЯ	126
Огурцова О.П. УЧАСТЬ СТУДЕНТІВ У МІЖНАРОДНИХ КОНКУРСАХ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ВИД ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	129

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Колонтаєвська С.В. КУЛЬТУРА ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	132
Люлька Г.А. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА ЗІ ШКОЛЯРАМИ.....	135

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Алексєєва Г.В. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	138
Казюліна Л.М. ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНЯТ: ЗНАЙОМСТВО З РІДНИМ МІСТОМ	140

Кобзаренко Л.А.

БАТЬКІВСЬКА ГІПЕРОПІКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 142

Кутеньова Н.Б.

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДОШКІЛЬНИКІВ НА ОСНОВІ ЦІННІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
ГЕРАЛЬДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 144

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Власова Т.О.

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ САМОПІЗНАННЯ
І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОЦІ ІНФОРМАТИКИ 148

Пенкіна Н.П., Дмитренко О.А.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН З ЦИКЛУ
ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 150

Ясиновська Т.Є., Букарева С.А.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ
«ПЕРЕВЕРНЕНОГО КЛАСУ» ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН
ЕКОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ 154

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бережна Л.В.

*директор школи, вчитель-методист,
Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів №69*

ПЛІДНА ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ, ШКОЛИ – ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Динаміка сучасних змін надзвичайно велика. Напевно, ні одна сфера науки не викликає бурних дебатів, як педагогіка, зокрема співпраця в досягненні спільних нових висот. В останні роки перед закладами загальної середньої освіти особливо гостро стоїть питання виховання розвинутих, активних громадян нашої країни. Особливе значення в реалізації цього завдання має такий компонент як співпраця учасників освітнього процесу. В педагогічному процесі необхідно враховувати стан особистості учителя, учня, батьків, їх змістовне співробітництво. У педагогів має бути розвиненим сучасний стиль педагогічного мислення, у учнів інтерес до навчання, у батьків відповідальність за майбутнє своєї дитини. Розуміння ситуації допоможе здійснити пошук інформації, знайти алгоритм дій й звернути увагу на свої прорахунки та спільні вирішення. Сьогодні вкрай необхідно створювати ситуацію успіху дитини, розвивати активність і навички колективно злагоджених дій.

На наших очах змінився час, у якому живуть наші діти. Дитина народжується достатньо вільною. Після народження, її починають оточувати незрозумілі речі, до яких потрібно пристосуватися. Дитина легко програмується, особливо близькими їй людьми, між ними дуже тісний зв'язок, і саме від дорослого залежить, якою вона виросте. Всі діти різні, розвиваються по своєму плану, а дорослі мають навчити їх жити в суспільстві. Перші п'ять років життя дитини, як відомо, є часом їх максимального інтелектуального і емоційного розвитку. Уроджені здібності – не показник розвитку дитини, а одна з основ його розвитку. В сучасних умовах мета розвиває особистість, а засіб навчання [1, с. 12]. Саме на основі вроджених розумових здібностей формується креативність, творча активність.

В сучасному світі потрібно не просто йти в ногу з часом, але і йти на два кроки вперед. Необхідно розуміти, що навчання дитини починається дома, і головну роль в цьому відіграють батьки. З самого раннього віку дитина спостерігає за всім, що оточує її, і таким чином навчаються, кожна маленька деталь може створити глибоке враження на неї. Діти потребують уваги батьків, якщо батьки нехтують цим в перші п'ять років росту дітей, то це може бути небезпечно для них. Дитина може сформуватися в перші десять років такою, якою захочуть бачити її батьки [2, с. 22]. Характер, звички, поведінка в суспільстві формуються в процесі виховання саме в цей період.

Щоб виховувати дітей необхідно вміння. Виховання може відбуватися шляхом участі в вирішенні загальних та сімейних проблем. Дітей необхідно навчати правильній поведінці в суспільстві. Дитина має бути впевнена в тому, що батьки піклуються про неї, люблять її і завжди допоможуть їй. Батьки мають володіти мистецтвом виховання своїх дітей в позитивному руслі. Діти копіюють і практикують звичні, а інколи, і незвичні форми поведінки. Дорослі, спілкуючись з дітьми, завжди мають контролювати свої дії. Віра в своїх дітей допоможе їм вирости відповідальними і уважними.

Кожна дитина по-своєму не повторна. Саме діти несуть відповідальність за майбутній розвиток і процвітання країни. Дуже багато залежить від виховання дітей і того, які моральні цінності та ідеали були закладені в них. Дитина навчається, роблячи висновки із власних спостережень, її відношення до життя визначається досвідом, який вона отримала в ранньому віці. Ніхто з батьків не хоче, щоб їх дитина була безвідповідальною і набувала поганих звичок. В цьому плані на батьках лежить велика відповідальність.

Батьки мають вчити дітей ставитися до їх помилок, як до можливості отримати нові знання. Це навчить їх нести відповідальність за свої помилки. Батьки своїм прикладом мають прищеплювати дітям ідеали. Без правильних ідеалів академічна освіта пуста трата часу. Батьки мають виховувати у дітей любов до своєї культури і її цінностей, їх потрібно вчити ідеалам реального життя. Дуже важливо, щоб батьки розуміли психологію своєї дитини і виховували в них індивідуальність, активність.

Діти дуже сильно відчують свою залежність від батьків. Часто вони виказують протест, вводять свої правила, тим самим формується їх особистість. Їх незалежність – це введення дитиною власних правил. Дитина залежить від батьків матеріально в плані житла, харчування і т.д. Багато батьків готові їм забезпечити це, але з умовою, щоб вони засвоїли їх програму, їх уявлення про те, що добре і що погано. Дитина формує свою особистість. А сформувавши особистість, вона її відтворює і зміцнює. Дитина оперує в основному емоціями, тому і запам'ятовує емоції. Діти – великі вигадники і фантазери, ця дитяча якість допомагає їм в використанні простої природної технології допомоги собі.

Батьки не просто турбуються за дітей, вони вкладають в їх особистість свої уявлення про правильність і неправильність. Така залежність дитини від батьків і приводить до конфліктів батьків і дітей. В перехідному віці діти починають влаштовувати «бунт», вони починають турбуватися про себе, як про особистість, починають заявляти про своє «Я». Ця заява про себе проявляється через боротьбу за незалежність, відстоювання своїх поглядів і переконань. Перехідний вік – це вік боротьби за незалежність, тобто відстоювання особистості самої себе. Це відбувається через заперечення того, що в неї заклали. Формування особистості відбувається через відстоювання незалежності. Особистість дитини проявляється тільки в боротьбі за свою незалежність.

Після дошкільного віку діти продовжують шлях, і це вже є школа. Школа – місце, де навчаються діти [3, с. 9]. Школа – це не просто освітня установа, це головний осередок розвитку особистості учня, учень отримує в школі лише певну кількість знань. В наш час загальний інформаційний потік посилюється,

кількість знань значно збільшилась. Освіта дає дітям нові життєві стратегії, життєву компетентність, спрямовує мобільність їх соціальної поведінки. Навчання в школі буде закінчено, але школа життя не буде закривати свої двері, постійно підкладаючи нам нові й нові задачі, долаючи кризові ситуації, обираючи свій шлях у майбутньому.

Життя – це школа, а у дітей і через дітей завжди є чому повчатися і навчатися. Діти дають і силу і мотивацію [4, с. 6]. Головне правильно сприймати дітей – як вчителів. Сприймаючи дітей не як вихователів, а як об'єкт виховання, дорослі втрачають можливість динамічного внутрішнього росту і подавляють індивідуальність дитини непотрібними обмеженнями і заборонами. Діяльність батьків, учителів у навчанні та вихованні дітей досягне успіху тоді, коли вони об'єднують зусилля в справі навчання та виховання дітей, допоможуть один одному зрозуміти індивідуальні особливості дитини.

Зрозуміти, що саме в середині кожної людини є щось, що заважає в досягненні цілей, і те, чого ми дійсно хочемо. Кожен має розуміти і не вважати себе жертвою долі, а бачити себе, як активного творця особистого життя. Сьогодні все має відповідати вимогам сучасного суспільства, стати проблемою часу. Платформою для цього явища є дотримання суб'єктами спільної діяльності, єдиної політики у сфері виховання майбутніх громадян країни. Зміна до кращого наступить лише тоді, коли кожний буде відчувати відповідальність за свої справи і за те, що він робить.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник / І. Д. Бех – К.: Академвидав, 2009. – С. 12.
2. Кузьмінській А. І. Педагогіка родинного виховання: навч. посібник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2006. – С. 22.
3. Палтишев М. М. Педагогічна майстерність і шляхи її досягнення [Текст], М. М. Палтишев – Київ: Видавець Ешке О. М., 2000. – С. 9.
4. Проскура О. Підготовка дитини до розумової праці у школі. Початкова школа. – 1997. – № 10. – С. 6.

Білокопитов В.І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський національний аграрний університет*

ПРОЕКТ «КУЛЬТУРА ЯКОСТІ»: КОЛЕКТИВНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УСІХ СУБ'ЄКТІВ ДІЯЛЬНОСТІ УСТАНОВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Якість європейської освіти та, зокрема, вищої освіти було визначено як один з ключових чинників, які дозволять Європі досягти успіху у глобальній конкуренції.

Європейська асоціація університетів (ЄАУ) представляє та підтримує інтереси установ вищої освіти, є унікальним форумом для співпраці, що надає можливість

слідкувати за останніми тенденціями в розвитку вищої освіти та науки, включаючи процес забезпечення якості вищої освіти. ЄАУ підтримала своїх членів у просуванні культури інституційної якості, що цілком враховує значну інституційну різноманітність, яка існує в Європі. Через десять років роботи в цій галузі і з огляду на офіційний запуск Європейського простору вищої освіти у 2010 році в ЄАУ проаналізували прогрес досягнутий у цьому відношенні [2; 6].

Проводячи дослідження та розробку проектів, експерти ЄАУ аналізують актуальні проблеми, що стоять перед університетами, а також прогресивний досвід на користь усіх суб'єктів освітніх перетворень. Через проекти та дослідження ЄАУ виявляє й аналізує нові тенденції та проблеми, що стоять перед університетами.

Вважаємо за доцільне на цьому етапі діяльності ЄАУ здійснити аналіз одного з найважливіших проектів, що реалізовувався з 2002 до 2006 року – проекту «Культура якості» (*Quality Culture*). Проект фінансувався програмою Сократес, тривав чотири роки і включав три тури. У проекті були задіяні 134 вищих навчальних заклади, згруповані у 18 мереж.

Метою проекту «Вивчення культури якості у європейських вищих навчальних закладах» стало запит установ про те, яким чином та за допомогою яких заходів вони реагують на виклик забезпечення та підвищення якості.

Це призвело до збільшення інформованості в інституціях для необхідності розвитку внутрішньої культури якості.

Відповідно до цього було обрано основні цілі, а саме: 1) підвищення рівня знань про необхідність розвитку внутрішньої культури якості у вищих навчальних закладах; 2) сприяння введенню внутрішнього управління якістю; 3) поширення вже існуючих прогресивних методів у цій галузі; 4) конструктивна допомога у пошуку процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; 5) участь у Болонському процесі шляхом зміцнення привабливості європейської вищої освіти [1; 6].

Вибір зупинився на назві «Культура якості», адже говорячи про якість, розуміємо суто адміністративні поняття, як «контроль якості» (*quality check*), «механізми якості» (*quality mechanisms*), «управління якістю» (*quality management*) тощо. Ці поняття не є нейтральними або проміжними, вони передають технократичні підходи, які неочікувано привели до зворотних результатів в академічному оточенні.

Отже, термін «культура» було обрано для того, щоб передати зміст якості як загальної цінності і колективної відповідальності усіх суб'єктів діяльності вищого навчального закладу, включаючи студентів і адміністрацію [4, с. 444].

На думку відомого у світі дослідника процесу забезпечення якості вищої освіти Л. Харві основними перешкодами для культури якості виступили: забезпечення якості призводить до неприйняття ризику; неоднорідність структур департаментів і практики; відсутність стійкості перед змінами політики / практики; невідповідні системи забезпечення якості; відсутність згуртування у вирішенні проблеми; несумісність між стратегією якості та процесом контролю якості; проблема із широким залученням до процесу

забезпечення якості; бездіяльність після приєднання до процесу забезпечення якості; культура якості не є частиною повсякденного життя.

Проте існують такі переваги запровадження культури якості: збільшення співробітництва; збільшення конкурентоспроможності; реагування на зміни; розвиток персоналу, прийняття на себе ризику, визнання провалів та подальше навчання; студенти почуті і є рівноправними партнерами процесу [5, с. 3–4].

Автори проекту шукали відповіді на такі важливі питання: чи є звітність і удосконаленість метою зовнішніх оцінювань, ще показало, що впровадження процесів внутрішньої якості забезпечує необхідний баланс з нормативами зовнішньої звітності. Культура якості може служити для удосконалення вищих навчальних закладів: зовнішні процедури оцінки можуть служити для забезпечення необхідної підзвітності перед суспільством [3; 4].

Основним висновком проекту стало те, що цей проект сприяв розвитку і впровадженню систематичної і послідовної культури якості в університетах через збільшену прозорість і привабливість європейської вищої освіти. Проект посилив обізнаність у межах вищих навчальних закладів потреби розвитку внутрішньої культури якості та висунув введення управління внутрішньою культурою якості (*internal quality management*).

Список використаних джерел:

1. European University Association / Developing an internal quality Culture in European Universities // Report on the Quality Culture Project 2002–2003 – 53 p.
2. European University Association / Examining Quality Culture: Part I – Quality Assurance Process in Higher Education Institutions // EUA Publication 2010. – 52 p.
3. European University Association / Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach // Report on the Three Rounds of Quality Culture Project, 2002–2006. – 42 p.
4. Gvaramadze I. From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area / I. Gvaramadze // European Journal of Education. – 2008. – Vol. 43. – № 4. – PP. 443–455.
5. Harvey L. Quality Culture, Quality Assurance and Impacts: Overview of Discussion / L. Harvey // Centre for Research and Evaluation. 2006. – 16 p.

Волощук І.А.

кандидат педагогічних наук, старший викладач;

Костюк С.С.

студент,

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»

ІДЕЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Покоління дітей, які зараз навчається в школі, сильно відрізняються від попередніх. Це впливає і на організацію роботи різних корпорацій: у них не існує чіткого розподілу між навчанням, роботою та відпочинком. У зв'язку з

цим у 2018 році в Україні розпочалося реформування освіти шляхом впровадження концепції «Нової української школи». Її ключовою ідеєю – є розуміння того, що найуспішнішими в майбутньому на ринку праці будуть спеціалісти, які вміють вчитися протягом усього життя, нестандартно та критично мислити, ставити задачі і досягати їх, командно діяти, спілкуватися у глобальному світі і володіти різними прогресивними вміннями.

Мета статті – проаналізувати досвід та ідеї Василя Сухомлинського та порівняти їх з концепцією реформування сучасної школи.

Праця не обов'язково повинна бути нудною та серйозною. Життя для сучасної молоді – це щоденне творення, гармонія між отриманням прибутку, самовдосконаленням, пізнанням нового, розвагою і грою [1].

Формула нової освіти складається із 9-ти ключових пунктів, які, як це не дивно, доволі чітко подібні ідеям В. Сухомлинського. Вони озвучувалися ним раніше та не є новими для багатьох педагогів. Головна мета в педагогічній творчості Василя Сухомлинського – формування всебічно розвиненої особистості.

Також Василь Олександрович обґрунтував засоби, шляхи та методи реалізації людини згідно цілей суспільства із урахуванням вікових та індивідуальних особистостей розвитку підростаючого покоління. У власній книзі «Сто порад учителям» він писав про те, що діти є істотами, які мислять, пізнають світ не лише навколо себе, але ще пізнають самих себе. Слід зрозуміти, що ці знання приходять не лише розумом, а також і серцем [3].

В педагогічній системі Сухомлинського категорія особистості відіграє ключову роль. Діти – це активні та самодіяльні індивіди, які не «вчаться в дорослих», а живуть цікавим та повноцінним життям. Діти – це розвиваючі системи індивідуальних складових (розуму, характеру, темпераменту, бажань, почуттів, інтересів) у єдиному цілому із економічними та соціально-стосунками в сім'ї, школі, з друзями, на вулиці та роботі. Діти – це окремий світ, який не досліджений та відкритий [2].

Концепція реформування сучасної школи дозволяє зосередитись на потребах учнів у навчальному процесі, центризмі дитини та існує на принципах особистісно-орієнтованої освіти. В рамках даного документу школа максимально забезпечує права дітей, їх вміння, інтереси і потреби, реалізуючи на практиці концепцію центрризму дитини.

Освітній процес слід організувати із урахуванням вимог сьогодення, відповідно до індивідуального темпу, стилів, навчальних траєкторій і рівня навчальних досягнень учня: відповідно до комунікативних типів вмінь (домовитися із учителям, другом, однокласником, мамою та татом, незнайомою людиною) творчих вмінь (креативних та інноваційних).

Під час навчання потрібно враховувати вікові критерії психічного, фізичного та розумового розвитку дитини. Саме для цього впроваджується циклова організація навчального процесу на рівнях початкової і середньої освіти. Дитину вчитимуть справлятися із напругою і стресом. Навчальні завдання виконуватимуться у атмосфері психологічної підтримки і комфорту. Сучасна українська школа повинна реалізовувати потенціал всіх дітей [1].

Сухомлинський всебічно описав значення та роль школи як ключового фактора виховання дітей. Школа – це те місце, де діти повинні бути щасливими, духовно повноцінними, радіти творчості та праці. До школи Василь Олександрович ставиться діалектично – від «школи, яка знаходиться під синім небом», школи чуттєвого світу, природи, конкретно-емоційного уявлення світу до школи як свого роду джерела культури, моральних цінностей, духовності, місця де розв'язуються протиріччя та конфлікти [2]. У концепції «Нової української школи» передбачено створення сучасного навчального середовища, яке має забезпечити необхідними умовами, засобами та технологіями для виховання освітян, учнів та батьків не тільки у самій будівлі школи.

Василь Олександрович заніс до числа сильних педагогічних факторів впливу на молоде покоління громадськість та сім'ю, приміщення школи, не забував він також і про справжні трудові стосунки дітей із працею. В педагогічній системі Сухомлинського виховання особи відбувається через три принципи: сім'я-школа-громадськість, які дуже пов'язані між собою. Його педагогіка базується на взаємопартнерстві між учителем, учнем та батьками [3].

Концепція «Сучасної української школи» передбачає впровадження партнерської педагогіки. В її основі комунікації, співпраця і взаємодія між учителями, учнями та батьками. Вони пов'язані спільними прагненнями і цілями, є зацікавленими і добровільними односторонніми, учасниками з рівними правами навчального процесу, які відповідають за результати.

Школа повинна реалізувати глибшу та нову зацікавленість сім'ї до побудови професійної й освітньої траєкторії дітей. Нові навчальні заклади повинні допомагати батькам отримувати спеціальні вміння та знання про різні стадії розвитку дітей, ефективні засоби виховання потрібних сторін характеру та різних чеснот в залежності від її індивідуальних можливостей [1].

Всі діти є неповторними, наділеними від природи унікальними талантами, здібностями і можливостями. Задача Нової школи – допомогти розвинути їх завдяки партнерству між учителями, учнями та батьками. Багатостороння комунікація та діалог призведе до змін односторонньої авторитарної комунікації учень-учитель.

«Якщо учитель стає другом для дитини, якщо їхня дружба є свого роду дивовижним зацікавленням, прагненням до чогось розумного та хорошого, в душі дитини ніколи не зможе з'явитися щось погане», – говорив Василь Олександрович Сухомлинський.

Переважатимуть методи навчання, які передбачають співпрацю (проекти (дослідницькі та соціальні), ігри, групові завдання, експерименти тощо). Це призведе до соціалізації і дозволить учням якісно оволодівати досвідом суспільства.

Будуть змінені підходи до оцінювання навчальних результатів. Оцінки будуть потрібні для аналізу персонального прогресу та конструювання індивідуального темпу, а не розподілу учнів. Вони будуть розглядатися, як свого роду, рекомендація до певної дії, а аж ніяк не якийсь присуд.

Сухомлинський говорив, що провести урок досить непросто, це потребує великих зусиль і творчості вчителя. Якщо ж творчо працює педагог, то і

творчо будуть працювати діти. Підтвердження цих слів можемо знайти у багатьох працях педагога. Закоханий у свій предмет, Василь Олександрович спонукав і підтримував прагнення вчителів підвищувати свій рівень професійної майстерності. Він писав, що «школа може дати учням міцні і глибокі знання лише при тій умові, коли кожен учитель безперервно удосконалює свою педагогічну майстерність». В основі Концепції – відповідальний і творчий учитель, який регулярно вдосконалюється.

Вагомі зміни відбуваються в процесі та змісті підготовки учителів. Вони вивчатимуть компетентнісний і орієнтований на особистість підходи до керування навчальним процесом, психологію групових змін та інше. Враховуючи це, слід говорити про нове завдання вчителя – не як одного наставника та джерела інформації, а як фасилітатора, коуча, модератора, тьютора у персональній освітній траєкторії дітей. Учитель одержує право на вибір способу та місця й підвищення своєї кваліфікації, як це передбачено відповідно до проекту Закону України «Про освіту» [1].

В численних працях Сухоминський різносторонньо проаналізував процес дискусії у вихованні. Він виокремив усі види педагогічної дискусії, розглядав її у сильному зв'язку із взаємодіяльністю людей.

Виховання всебічно розвинених людей він досліджував як цілісність усіх його елементів – розумових, моральних, фізичних та естетичних. Що стосується виховання моралі, то Сухомлинський знайомив учнів із методами національної і загальнолюдської моралі, знаходив моральні цінності, пробуджував моральні звички та за допомогою вправ у моральних діях приводив до наукового погляду на світ, сталих звичках поведінці високої моралі [2].

Отже, Сухомлинський проявив глибокі знання діалектики навчального процесу, показав взаємодію всіх складових елементів виховання та навчання. Слід зазначити, що дані ідеї досить активно відображаються в процесі реформування освіти у «Концепції сучасної української школи» та будуть реалізовані у навчально-виховному процесі. Саме завдяки поєднанню отриманих теоретичних висновків із серйозним практичним досвідом педагогічна спадщина Василя Олександровича ще досі не втрачає власної значущості й актуальності.

Список використаних джерел:

1. «Нова українська школа». Концептуальні засади реформування середньої школи. Мін. осв. і науки України, 27.10.2016. – С. 4–40.
2. Рибчинська С. І. Досвід Василя Сухомлинського як дороговказ для Нової Української Школи [Текст] // Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій: Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. Дніпро. 2018 р.
3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа., 1988. – 310 с.

Грицак Н.Р.

докторант,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ» В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЯХ

Поняття «педагогічні умови», попри чисельність та поліаспектність науково-педагогічних досліджень і публікацій, до цього часу не має чіткого визначення. Для порівняння наведемо кілька визначень. Так, у навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій», за редакцією І. А. Зязюна, О. М. Пехоти, (2003) автори розуміють педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6]. Натомість у навчальному посібнику «Основи психології і педагогіки» (2003) педагогічні умови авторський колектив розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [7, с. 40].

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» (2006) автори вже розглядають педагогічні умови як обставини, від яких залежить продуктивність цілісного педагогічного процесу професійної підготовки, що опосередковується активністю його учасників [8].

Т. А. Шмоніна та І. Г. Глухов у статті «Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови» подають наступне тлумачення: «педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» [10, с. 68].

Доцільно зосередитись на визначенні педагогічних умов, запропоновані С. В. Кубрак і О. В. Чайкою.

Так, С. В. Кубрак, вивчаючи проблему професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій, розуміє педагогічні умови як «фактори, які складають у своїй сукупності систему організаційних, методичних і технічних засобів, а також обставин, що створюють сприятливу ситуацію для професійного саморозвитку майбутнього вчителя-філолога в умовах вищого навчального закладу» [1, с. 10]. Звернемо увагу, що поняття «умова» корелює з поняттям «фактор», що дає підстави С. В. Кубрак застосовувати термін «педагогічні умови-фактори». У такому авторському варіанті дефініція поєднує такі значення: 1) те, від чого залежить дещо; 2) те, що є рушійною силою певного процесу, явища тощо. Як бачимо,

С. В. Кубрак, цілком логічно, розглядає педагогічні умови водночас як обставину та причину процесу.

Визначення поняття «педагогічні умови» О. В. Чайкою аргументовано насамперед специфікою напряму дослідження, а саме зосередженістю на проблемі підготовки майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів. Тому О. В. Чайка під педагогічними умовами розуміє «спеціально створені обставини, що передбачають застосування сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на підготовку майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності» [9, с. 78].

О. О. Попадич у контексті огляду питання правого виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі тлумачить педагогічні умови як «це цілеспрямовано створені обставини у тісній взаємодії педагогічних, психологічних і соціально-економічних чинників (відносин, засобів тощо), що дозволяють педагогові ефективно здійснювати виховну або навчальну роботу» [6, с. 175].

Спробу уніфікувати визначення педагогічних умов зробив А. В. Литвин. Учений на основі порівняльного аналізу психолого-педагогічних розвідок розкрив зміст поняття «педагогічна умова», уточнив його роль, визначив типологічні групи педагогічних умов та запропонував власну дефініцію окресленого поняття. Читаємо: «Педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, врахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, ключових кваліфікацій, загальних і професійних компетенцій» [3, с. 28].

Аналіз психолого-педагогічної літератури демонструє, що науковці пропонують чисельну кількість педагогічних умов, які сприяють ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Їхню кількість, а, відповідно, й різноманітність можна мотивувати кількома чинниками, зокрема метою та завданням конкретного дослідження; інноваційними викликами сьогодення; реформуванням освітньої галузі; підвищенням вимог до професійної підготовки майбутнього фахівця тощо. Наприклад, С. В. Кубрак, з урахуванням специфіки свого дослідження, пропонує педагогічні «умови-фактори» розподілити за такими групами: соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні, психологічні, методичні, матеріально-технічні. Певною мірою, учена має рацію, адже врахування усіх компонентів підготовки майбутнього учителя-словесника, по-перше, є обов'язковим атрибутом сучасної професійної освіти, по-друге, уточнюють напрями пошуку нових форм навчальної діяльності студентів. Утім, доцільно підкреслити, що комплекс педагогічних умов може варіюватися, оскільки може стосуватися, наприклад, удосконалення освітньої системи

загалом або конкретної освітньої галузі. Слушним є коментар А. В. Литвина, зокрема «обґрунтування умов передбачає їх співвіднесення з педагогічною дійсністю, точніше, суб'єктивним відображенням складових педагогічної реальності в інтерпретації дослідника, тому існують різні класифікації педагогічних умов» [3, с. 30]. З огляду на це, А.В. Литвин, приміром, пропонує виокремлювати наступні психолого-педагогічні умови: мотиваційно-цільові, процесуально-змістові, організаційно-технологічні та суб'єктно орієнтовані [2]. Натомість О.Ф. Піралова подає таку класифікацію умов, що сприяють оптимізації навчання: матеріально-технічні (обов'язкові, можливі та специфічні); інформаційно-технологічні (інформація може бути локальною, внутрішнь-огалузевою та зовнішньою); психолого-адаптаційні [4].

Спробуємо у виразити головні положення, які є вагомими для розуміння поняття «педагогічні умови»: 1) педагогічна умова є складовою усієї педагогічної системи; 2) педагогічні умови – це сукупність усіх можливостей освітнього (методи, засоби, форми, прийоми) та матеріального (інформаційні, технічні, навчальні) середовища; 3) педагогічні умови – це динамічна система; 4) вибір педагогічних умов визначається специфікою освітньої структури; 5) правильний вибір педагогічної умови забезпечує ефективність функціонування педагогічної системи.

Отже, педагогічні умови – це цілеспрямований відбір взаємопов'язаних, динамічних, змінних форм, прийомів, методів, засобів, способів навчальної діяльності, що охоплюють усі аспекти навчально-пізнавальної діяльності та у сукупності покликані об'єктивно забезпечити ефективну фахову підготовку майбутнього учителя зарубіжної літератури.

Чіткість визначення змісту поняття «педагогічні умови» залежить від розставлених ученими-педагогами відповідних акцентів: комплекс соціально-педагогічних і дидактичних факторів, що сприяють покращенню функціонування освітньої системи; методи, прийоми, форми навчання, що спрямовані на реалізацію конкретної педагогічної мети; обставини, що забезпечують ефективність освітніх процесів тощо.

Водночас необхідно констатувати, що педагогічні умови викладач свідомо планує, частково удосконалює, коригує та змінює залежно від психофізіологічних якостей студентів, конкретної навчальної мети та ситуації. Проте без спеціально підібраних (розроблених, реконструйованих, видозмінених) педагогічних умов, які реалізуються на практиці, неможливий процес професійної підготовки майбутнього фахівця.

Список використаних джерел:

1. Кубрак С. В. Педагогічні умови проблему професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». – Житомир, 2012. – 20 с.
2. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня. – Львів: СПОЛОМ, 2014. – 76 с.
3. Литвин А. В. Типологія поняття «умови» в науково-педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 5. – С. 9–28.

4. Попадич О. Педагогічні умови правового виховання майбутніх фахівців комп'ютерної галузі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2013. – № 1. – С. 175–182.

5. Пиралова О. Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза: монография. – М.: Академия Естествознания, 2011. – 195 с.

6. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2003. – 240 с.

7. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навч. посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.

8. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.

9. Чайка О. В. Підготовка майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх закладів. – Дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти. Педагогічні науки.» – Одеса, 2018. – 332 с.

10. Шмоніна Т. А. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови» // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2011. – Вип. 59. – С. 65–69.

Калагурка Х.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

Ф. НАУМЕНКО ПРО ОСВІТНЮ ПРАЦЮ Ю. ФЕДЬКОВИЧА

З-поміж усієї багатогранної науково-педагогічної спадщини Ф. Науменка, видатного українського педагога і організатора освітнього процесу, варто виокремити історико-педагогічний доробок, який за кількістю досліджень, що побачили світ, і тих, що залишилися у рукописах, на сьогодні є найчисленніший. Дослідник схилився до думки, що через знання історії, ідей видатних українців, які жили і творили на благо українського народу, можна виховати національно свідому націю, ідейних українців, охочих до саморозвитку і самоосвіти.

На тлі загальної характеристики історико-педагогічного процесу в Україні Ф. Науменко вбачав за необхідне звернути увагу на стан шкільництва буковинського краю, який понад півтисячі років зазнавав всіляких політичних, економічних та культурних утисків, але завжди залишався невід'ємною частиною української історії, «історії його боротьби за свою незалежність, свою державність, за свою історичну місію, яка випала на його долю» [6, арк. 4].

У приватному архіві вченого зберігаються невеликі за обсягом рукописи з поміткою «виписки-нотатки», серед яких знаходимо записки про топонімічні назви Буковини та Дунаю, їхню інтерпретацію в науковій літературі тощо [7, арк. 1–19]. Особливий науковий інтерес львівський дослідник виявив до перебігу культурно-освітнього життя на Буковині наприкінці XVIII–XIX ст.,

періоду національного пробудження буковинських українців, активізації громадсько-освітнього руху. Зокрема, вчений проаналізував зміст першої в краю української газети «Буковина», на сторінках якої висвітлювалися різноманітні проблеми життя українства Буковини, друкувалися відомі українські письменники і громадські діячі – Б. Грінченко, О. Кобилянська, О. Маковей, Леся Українка та ін. [4, арк. 1–4]. Ймовірно, зібрані матеріали мали скласти джерельну базу його більш розлогої наукової розвідки з історії освіти Буковини.

Зародження процесів національно-культурного відродження на Буковині Ф. Науменко уособлював з діяльністю відомого письменника й культурно-освітнього діяча Ю. Федьковича. Вченому імпонувала ця постать, яка жила серед народу, бачила всю його злиденність і переймалася долею рідного краю [5, арк. 6]. З-поміж усього освітньо-педагогічного доробку буковинського просвітителя дослідник найперше відзначив його внесок у розвиток народної школи. Зокрема, детальний акцент зробив на «Букварі для господарських діточок на Буковині», який був підготовлений у 60-х роках ХІХ ст. і написаний живою українською мовою із використанням нового фонетичного правопису [3, арк. 4]. У статті «Буквар Юрія Федьковича» Ф. Науменко у співавторстві з В. Лавривим здійснили детальний аналіз цієї праці. Дослідники зауважили вдалий підбір та змістове наповнення текстів, що відповідали рівню розвитку та соціальному досвіду дітей, яким власне і була адресована ця навчальна книга, дали високу оцінку авторським оповіданням на морально-етичні теми, що несли великий заряд любові до рідного краю і свого народу [3, арк. 6].

У рецензії на цю працю львівський науковець С. Сухорський, на нашу думку, об'єктивно зазначив, що автори розкрили майже невідому сторінку з історії шкільництва буковинського краю [3, арк. 13].

Ф. Науменко виокремив такий важливий напрям освітньої праці Ю. Федьковича, як діяльність у 1869–1872 рр. на посаді шкільного інспектора Вижницького повіту, де особливо розкрився його талант як організатора і натхненника освітньої праці для народних мас. Дослідник акцентує увагу на історико-педагогічній цінності інспекторських звітів Ю. Федьковича, у яких на фактологічному матеріалі змальовано жалюгідне становище сільських шкіл, порушено питання їхнього забезпечення навчальною літературою, успішності учнів, проаналізовано роботу місцевих шкільних рад, гостро заактуалізовано проблему професійної освіти учителів, місії народного вчителя у справі народної просвіти. «Та увага, – писав Ф. Науменко, – яку Юрій Федькович, як інспектор, приділяв вчителям своїх шкіл, свідчить, що він повністю усвідомлював ту залежність, яка існує між рівнем педагогічної культури, моральної, національної, взагалі соціальної зрілості педагогів [...], зрілості всього українського населення Буковини» [1, арк. 413].

У науково-педагогічній спадщині вченого висвітлено літературну діяльність будителя національного духу Буковини. У статті «Талановитий український письменник і прогресивний педагог», приуроченій 125-й річниці з дня народження Ю. Федьковича, він звернув увагу на його багату художню творчість, яку зачисляв до кращих надбань української класичної літератури.

Федір Науменко справедливо зауважив, що для буковинського просвітителя слово було тією зброєю, через яку він звертався до свого народу, показував його пережиття і долю [2, арк. 1].

Загалом, науковий інтерес Ф. Науменка до життя та діяльності Ю. Федьковича слід розцінювати як цінний внесок у дослідження цієї непересічної персоналії.

Список використаних джерел:

1. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 36. Федір Науменко. Студії з питань історії української педагогіки, 447 арк.

2. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 205. Науменко Ф. І. «Талановитий український письменник і прогресивний педагог (до 125-річчя з дня народження)» – стаття про творчий шлях Ю. Федьковича ; дод. копії архівних документів (звітів інспекції шкіл м. Чернівців) за 1869–1872 рр., 30 арк.

3. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 206. Науменко Ф. І., Лаврів В. «Буквар Юрія Федьковича», 12 арк.

4. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 247. Науменко Ф. І. Про газету «Буковина» – виписки, нотатки, 4 арк.

5. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 248. Науменко Ф. І. Про асиміляційну політику щодо українців у Буковині за часів Австрії у шкільництві і протистояння їй. Нотатки до розвідки, 16.

6. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 249, Науменко Ф. І. Витяги з різних джерел, що стосуються українців на Буковині, 10.

7. Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаника НАН України, відділ рукописів, ф. 148 (Науменко), спр. 254. Науменко Ф. І. Топонімічні нотатки і виписки. Зокрема про назву «Буковина», «Дунай», 19 арк.

Карпова Л.Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент, директор,
Департамент науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації*

ДОСЛІДЖЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що активні дослідження компетентностей в освіті були запроваджені на початку ХХІ століття в контексті компетентнісного підходу. Він став предметом вивчення наступних науковців з педагогіки: Н. Бібік, О. Бондаренко, І. Веретенко, М. Докторович, М. Дрожжина, І. Зверєва, Н. Кабусь, Н. Копняк,

О. Локшина, В. Нечипоренко, О. Овчарук, Н. Олійник, О. Пометун, Л. Титаренко, О. Савченко, І. Ящун та ін.

Згідно Закону України «Про освіту» від 2017 року компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Думки вчених із цього питання розходяться. Так, О. Пометун відзначає, що у педагогічній науці термін «компетентність» розуміється як «...спроможність особистості сприймати індивідуальні потреби та відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу» [5, с. 16]. Компетентність як «...інтегровану особистісну характеристику, що об'єднує знання, уміння, навички, цінності, досвід людини, готовність і здатність реалізувати коло повноважень, що визначають її відповідальність у виконанні певних завдань» розглядає науковець Ж. Петрочко [4, с. 54].

Отже, поняття «компетентність» ширше за поняття знання, уміння, навички, оскільки стосується спрямованості особистості (мотивації, ціннісних орієнтацій), її здатності долати стереотипи, прогнозувати проблеми, виявляти передбачливість, гнучкість мислення, самостійність, цілеспрямованість тощо [3].

Українські науковці О. Овчарук, О. Пометун серед розмаїття компетентностей виокремили ключові компетентності здобувачів загальної середньої освіти, які є особистісною та соціальною цінністю кожного здобувача освіти: навчальну, соціальну, здоров'язбережувальну (валеологічну), громадянську, з інформаційних та комунікаційних технологій, загальнокультурну [2]. Набуття дітьми цих ключових компетентностей дає високу результативність в інтелектуальній, соціальній, комунікативній, інформаційній, культурній, виробничій, економічній та інших сферах життєдіяльності.

Вищезазначені ключові компетентності, на наше переконання, найкращим чином формуються у здобувача загальної середньої освіти в умовах навчального закладу для обдарованих дітей. Цю тезу підтверджує педагогічний експеримент, проведене нами у Комунальному закладі «Обласна спеціалізована школа-інтернат II–III ступенів «Обдарованість» Харківської обласної ради», яке дає нам підстави стверджувати, що обдаровані діти постійно прагнуть до нових знань, до найкращої реалізації себе, до успіху у житті. Досягти позитивних результатів вдалось через створення тут такого освітньо-розвивального середовища, яке задовольнило запити обдарованих дітей у самореалізації та сприяло формуванню ключових компетентностей. Так, наприклад, інформаційна компетентність обдарованої дитини у цьому середовищі формувалась не тільки через уміння отримувати інформацію з різних джерел для набуття академічних знань, а й через набуття здобувачами загальної середньої освіти емоційного (ідентифікація емоцій, розуміння їх, знання з можливості керування ними) та соціального інтелекту (визначення

своїї позиції відносно соціальної дійсності, свого місця в структурі соціальних відносин, здатність правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у соціальному середовищі, враховуючи реальні та потенційні соціальні ролі особистості у кожній зі сфер суспільного життя) [1].

З іншого боку, високий рівень емоційного та соціального інтелекту став передумовою формування комунікативної компетентності, яка дозволяє здобувачу загальної середньої освіти встановлювати та підтримувати необхідні зв'язки з оточенням, демонструвати свої сильні позитивні якості, легко контактувати, конструктивно взаємодіяти, активно слухати та ефективно спілкуватися. Тобто, на цьому прикладі ми показали, що ключові компетентності взаємопов'язані між собою і жодна з них не може бути виключена з процесу їх формування.

Під час формування інформаційної та комунікативної компетентностей в освітньому розвивальному середовищі у навчальному закладі для обдарованих дітей ми використовували різноманітні форми та методи роботи: дискусія, диспут, дебати, мозковий штурм, робота в групах із розв'язання практичних завдань, імітаційна та ділова гра тощо. Опанування зазначених форм та методів, інтенсивне включення здобувачів у діяльність, самоаналіз та самооцінка виконаних завдань сприяли підвищенню рівня їхньої інформаційної та комунікативної компетентностей.

Як показали результати дослідницької роботи, сформованість ключових компетентностей в освітньо-розвивальному середовищі у досліджуваному навчальному закладі сукупно дозволяє забезпечити їхню успішну самореалізацію в усіх сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Веретенко І. М. Формування компетентностей здобувачів загальної середньої освіти (соціально-педагогічний аспект) // Молодий вчений : наук. журн. (педагогічні науки) – № 7 (59) липень, 2018 р – Херсон: Виданичий дім «Гельветика». – С. 411–414.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – 112 с.
3. Копняк Н. Б. Методика оцінювання результатів навчання інформатики учнів старшої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)». К., 2008. – 22 с.
4. Петрочко Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально- педагогічне забезпечення прав: монографія. – Рівне: Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
5. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: (Бібліотека з освітньої політики) / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина [та ін.]. – К.: К. І. С., 2004. – С. 16–25.

Курочка В.М.
*асистент,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка*

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

Актуальність теми обумовлена потребою вдосконалення існуючих методів викладання іноземних мов для поліпшення іншомовних навичок та умінь з метою реалізації соціального замовлення українського суспільства в умовах глобалізації. Повернення України до світової спільноти в результаті геополітичних змін, глобалізаційні виклики і шанси, можливості безвізу – всі ці фактори підвищує затребуваність мовних компетенцій, вимагають перегляду як загальної методології так і конкретних методів викладання іноземних мов.

Метою роботи є огляд комунікативного методу вивчення іноземних мов та зауваження деяких аспектів, які потребують творчого опрацювання та ситуативного уточнення для його оптимізації, оскільки на сьогодні цей метод не тільки активно застосовується в процесі вивчення іноземних мов, але і набуває статусу основного як на мовних курсах, так і у школі та в системі вузівської освіти.

Зароджується комунікативний метод в Західній Європі 60-х років, а точніше в Великобританії, коли англійська мова ставала міжнародною, та в ФРН, де збільшувалась кількість робітників з інших країн, які не володіли німецькою мовою. Метою занять з іноземної мови стає перш за все розвиток комунікативних компетенцій, оскільки виникає гостра потреба за недовгий проміжок часу підготувати учасників навчального процесу до спілкування і взаєморозуміння в реальних ситуаціях. Згодом, в умовах об'єднання Європи, виникає потреба уніфікації навчального процесу: в 1971 Рада Європи доручає групі спеціалістів розробити новий підхід до вивчення іноземних мов, що став би основою викладання в усіх країнах Європи. З 80-х років комунікативна спрямованість навчання утверджується в якості основи західноєвропейської методики опанування іноземних мов, а згодом стає відомою та набуває популярності на пострадянських теренах, і зокрема, в Україні.

В рамках комунікативного методу навчальний процес організовується за реальними першочерговими побутовими та соціальними сферами спілкування. Мовленнєвий акт стає не тільки метою процесу вивчення іноземної мови, але і засобом навчання: на заняттях вивчаються не окремі слова, а вирази, сприйняття і закріплення яких має ситуативно-рольовий характер. Навчання розглядається як цілісний комунікативний процес, а не його схематично-теоретичний виклад або імітація. Рольові ігри, ситуації, обговорення різних тем і питань в групах, – все це допомагає правильно висловити думку, побудувати речення так, щоб вони були максимально зрозумілими та інформативними.

Комунікативний метод націлений на досягнення наступних цілей:

- опанування комунікативної компетенції

- автентичне використання мови
- розвиток різнобічних комунікативних умінь, що базуються на знанні географії, історії та культури країни, мова якої вивчається
- розвиток всіх чотирьох мовних компетенцій: аудіювання, говоріння, читання та письмо [1, с. 120].

Слід зауважити, що для досягнення максимального ефекту використання можливостей комунікативного методу необхідно приймати до уваги і в залежності від мети і конкретної ситуації, вирішувати такі аспекти як подання і закріплення граматики, виправлення помилок в навчальному процесі та допустимість використання рідної (чи іншої загальнозрозумілої) мови.

Комунікативний метод приходить на зміну граматично-перекладного, де граматика була на першому місці, а мовленню увага не приділялась. Завдяки комунікативному методу цей недолік подолано, але виникають проблеми зі знанням та використанням граматики, тому що досить поширеною є думка щодо важливості взаєморозуміння учасників акту мовлення, а граматиці не приділяється суттєвого значення. Але оскільки граматика є свого роду каркасом мови, без розуміння її форми, ролі використання та функції, мовна компетенція не може бути достатньою, за винятком найпростіших ситуацій. Раніше при вивченні граматики застосовувався експліцитний підхід (з поясненням правил), в комунікативному методі граматика вивчається переважно імпліцитно (без пояснення правил).

При виборі методу подачі матеріалу, його закріплення, викладач керується своїм розумінням мети навчання, шляхами її реалізації, реальними потребами студентів, особливостями мовного матеріалу, знанням психологічних механізмів, які лежать в основі вивчення мови [2, с. 24]. Тому шлях і об'єм вивчення граматики необхідно корелювати відповідно до мети навчання, реальних потреб групи, ступеню складності матеріалу; не уникаючи при комунікативному методі експліцитного подання граматики.

Важливим аспектом оптимізації навчального процесу є і ситуативне виправлення помилок. Багато хто вважає, що не слід переривати говоріння учасників комунікації для виправлення помилок, прерогатива надається можливості здійснювати мовлення. Це зменшує якість мовної компетенції та призводить до зниження конкурентоздатності студентів на ринку праці, при здачі ними екзаменів міжнародного рівня.

Необхідно звернути увагу і на використання в рамках комунікативного методу рідної або іншої загальнозрозумілої мови. Зняття заборони використання рідної мови економить час при засвоєнні граматики, підвищує розуміння і дає змогу уявити мовні нюанси. Як слушно зауважив академік Щерба, рідну мову можна вигнати з аудиторії, але її не можна вигнати голови студента [3, с. 62].

Висновки. Важливим у вивченні іноземної мови в рамках комунікативного методу є не чистота методу, а опанування іншомовної компетенції, чому служить доцільна і відповідальна свобода закріплення граматики, виправ-

лення помилок та використання рідної (іншої загальнозрозумілої) мови в рамках комунікативного методу.

Список використаних джерел:

1. Janikova Věra. Aktuelle Trends in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und-lehrerinnen. In *Lehrer/-innenbildung in Europa*. Wien: LIT Verlag. 2011. S. 119–125.
2. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в 20 веке / Ж. Л. Витлин. – ИЯШ, 2001, № 2. С. 23–29.
3. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1947.

Natorina A.O.

PhD (Economics),

SSI «Institute of Educational Analytics»

HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Today, the globalization of the world economy has accelerated. Already the information society has caused borders to cease to exist, and if one has access to an information network it is possible to get information from it and share newly created things with many people. In this way, the information revolution has provided rapid access to knowledge and spurred the creation of new knowledge. This also contributes to the production of new wealth and services. The development of information technology has diversified the forms of higher education, and on the one hand is connected to improved quality and expansion to a wider target of students (JICA, 2004). However, the information technology gap within and among countries is causing a new gap in higher education. Therefore, many scientists and researchers consider different aspects of the construction of the education system in their works. Today, a pressing issue is the study of ways to improve the quality of higher education in the country.

Education in general, and higher education in particular, is a force for individual growth, societal progress and cultural development. Education contributes to economic development and to the quality of life that economic development makes possible (The HEA, 2011). The ultimate purpose of economic development is to support individual wellbeing, to promote social equity and to enable for country to deliver on the aspirations of its citizens. These are also system-level goals that the any country's higher education system pursues in partnership with government, business, and the broader society. Higher education's contribution to social, cultural and environmental development. Higher education plays an important role not only as a source of product and/or process innovation but also in helping to find innovative solutions and adaptation to big societal challenges such as environmental degradation, climate change, ageing societies, obesity epidemic, mass migration, extremism, conflict, etc. (OECD, 2017).

As knowledge becomes more important, so does higher education. Countries need to educate more youth to a higher standard – a degree is now a basic qualification for many skilled jobs. The quality of knowledge generated within higher education institutions, and its availability to the wider economy, is becoming increasingly critical to national competitiveness. Global wealth is concentrated less and less in factories, land, tools, and machinery. The knowledge, skills, and resourcefulness of people are increasingly critical to the world economy. Human capital is now estimated to be at least three times more important than physical capital. The developed world is reacting quickly, with education a major political priority. High quality human capital is developed in high quality education systems, with tertiary education providing the advanced skills that command a premium in today's workplace. Figure below presents the basic elements of higher education system

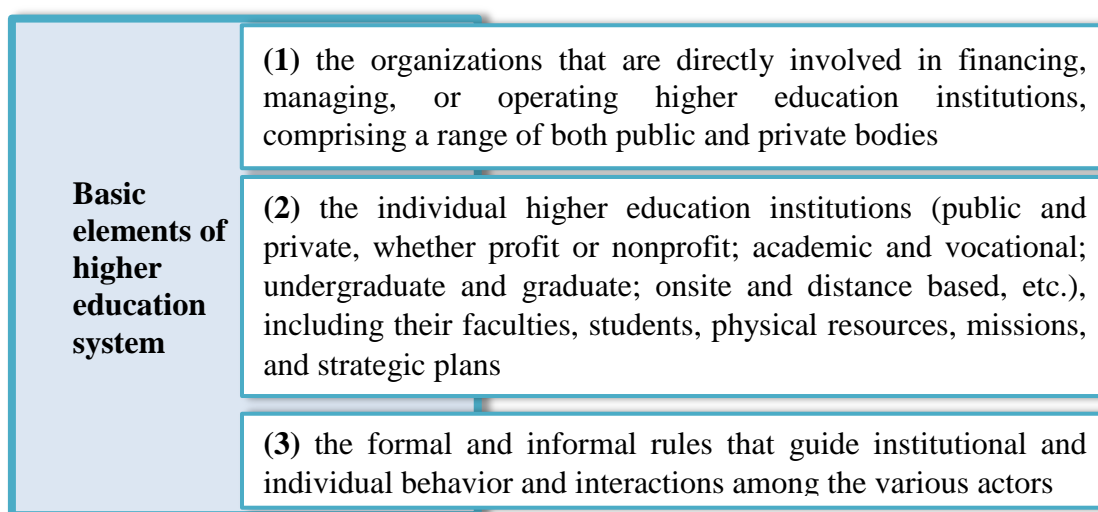


Figure. Basic elements of higher education system (according to the International Bank for Reconstruction and Development, 2000)

At the same time with globalization of information, economic globalization is also proceeding at a rapid pace. Multinational corporations are on one hand in a dominant position. On the other, the economies of developing countries are easily affected by trends in the globalized economy. Because of the declining costs of moving and the rise of the information society, globalization of the labor market is also progressing. While this contributes to human resources exchanges necessary for the development of higher education, it is also connected to the deepening brain drain of the knowledge workers, who are the main source of the creation of knowledge, to a relatively small number of industrialized countries.

Thus, an important issue is the development of a higher education system that will contribute to the better development of the country's economy. This demonstrates the need for further research in this direction.

References:

1. JICA (2004). *Approaches for Systematic Planning of Development Projects*. Higher Education. URL: https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/topical/approaches/pdf/higher_02.pdf.

2. The HEA (2011). *National Strategy for Higher Education to 2030*. Report of the Strategy Group. URL: <http://hea.ie/assets/uploads/2017/06/National-Strategy-for-Higher-Education-2030.pdf>.

3. OECD (2017). *Enhancing Higher Education System Performance*. Report on benchmarking higher education system performance: conceptual framework and data. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Benchmarking%20Report.pdf>.

4. The International Bank for Reconstruction and Development (2000). *Higher Education in Developing Countries Peril and Promise*. URL: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf

Потапова Т.С.

викладач;

Білецька А.В.

викладач,

*Дніпровський технікум зварювання та електроніки
імені Є.О. Патона*

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед молоді. Тому особливе занепокоєння викликає відсутність у багатьох студентів усвідомлення себе, як частини народу. Зарадити справі може створення такої системи освіти, яка виховувала б національно свідомих громадян України. Адже повага до своєї Вітчизни починається з рідного слова, географії, історії рідного краю. Патріотичне виховання юного покоління є важливою складовою частиною процесу формування зрілої особистості – громадянина, справжнього спадкоємця і продовжувача національних традицій з активною громадянською позицією.

До проблеми національно-патріотичного виховання молодого покоління звертались такі класики педагогічної науки, як: Г. Ващенко, О. Духнович, О. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга. У своїх працях вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання «свідомого» громадянина, патріота своєї Батьківщини [1, с. 60]. Тобто проблема національно-патріотичного виховання молодого покоління була цікавою завжди. У сучасних же умовах національно – патріотичне виховання підростаючого покоління набуває особливої актуальності, тому що воно викликане формуванням почуття любові та відданості Батьківщині, служінню своєму народові, розуміння та співне-реживання його історії й культури, прагненням утвердження у світі високо-розвиненої, конкурентноздатної нації, суспільства і держави.

Вирішальну роль у національно-патріотичному вихованні молоді відіграє особистість педагога, його особистий приклад, його погляди та практичні дії, що мають бути взірцем для наслідування.

Виховні функції в будь-якій освітній установі виконують усі педагогічні працівники. Але в більшості випадків виховну роботу з академічною групою студентів вищих навчальних закладів проводить куратор, який виконує функції не тільки педагога-професіонала, а й духовного посередника між студентами й суспільством. Куратор організовує певну систему відносин завдяки різноманітній виховній діяльності групи, яка, у свою чергу, створює умови для індивідуального самовираження кожного студента та розвитку особистості.

Одним із пріоритетних напрямків організації нашої виховної роботи є формування у студентів відчуття патріотизму, любові до власної Вітчизни та рідного краю.

Працюючи у цьому напрямку, ми проводимо різноманітні бесіди: «Рідне слово-то скарб душі людської», «Мій трудовий внесок – це могутність моєї України», «Нації вмирають не від інфаркту, спочатку їм відбирає мову», «Моя мова-калинова», «День соборності України», «Цікаві місця рідного міста», «Чи знаю я походження назви рідного міста?». Студенти активно беруть участь у таких тематичних виховних годинах, як: «Козацькому роду – нема переводу», «Символіка України», «Тут обелісків ціла рота», «Мій перший вірш написаний в окопі», «Небесна сотня – герої не вмирають», «День гідності і свободи», «День пам'яті героїв Крут», «Шевченко і сучасність». Під час таких заходів спостерігається пробудження інтересу до історичного минулого свого народу, його героїчної боротьби за волю, захоплення високою духовністю наших предків, їх культурою.

Важливу роль у національному вихованні молоді відіграє прищеплення любові до літературної спадщини українського народу. Студенти із задоволенням беруть участь у літературних вечорах, присвячених пам'яті Тараса Шевченка, Івана Франка. Це сприяє формуванню високої мовної культури студентів, вихованню любові до рідного слова.

Але формування патріотизму – це справа не лише лекцій, бесід та виховних годин. Тільки щоденним особистим прикладом педагог може вплинути на формування особистості. Тому зі студентами викладачі нашого навчального закладу обговорюють новини, що відбуваються у різних сферах життя нашого міста та країни, дискутуємо на різні теми і завжди з гордістю говоримо про свою малу батьківщину, усвідомлення себе українцями і звичайно про наш технікум.

Отже, патріотичне виховання – це суспільна діяльність, яка формує ставлення людини до себе, до свого народу й Батьківщини. Це ставлення виявляється у відповідних почуттях, переконаннях, ідеях. Патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді [3, с. 115–116]. Патріотичне виховання має бути стрижнем усієї навчально – виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціальні потреби Батьківщини та українського народу, любить близьких та рідних людей. Без цього людина не має обличчя, вона втрачає себе. Патріотизм – це стиль життя.

Список використаних джерел:

1. Соціальна робота в Україні: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2012. – № 2. – С. 58–67.
2. Сухорукова В. М. Як виховати патріота. – Х.: Вид-во «Ранок», 2015. – С. 3–27.
3. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів / Під ред. Вишневецького О. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 258 с.

Рябокін А.О.

аспірант,

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

СТАНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКОЛИ В ІМПЕРІЇ КАРЛА ВЕЛИКОГО (ДРУГА ПОЛОВИНА VIII СТОЛІТТЯ)

Дослідження процесів становлення європейської початкової школи в Імперії Карла Великого почалося ще на початку минулого століття. Творчим доробком Алкуїна, основоположника цієї моделі освіти, займалися радянські історики, які спеціалізувалися на ранньому Середньовіччі в контексті дослідження Каролінгського відродження (Ю. Безсмертний, М. Гаспаров) [1; 2], а також зарубіжні музикознавці. Проблема внеску Флакка Альбіна в розвиток музичної складової в початковій школі була частково розкрита в роботах Є. Дуккетта а Р. Додслі [5; 6]. Від часів Ренесансу внеском Алкуїна вітчизняні й зарубіжні філософи займалися стереотипно, хоча його традиційно вважають передтечією європейської схоластики. Світоглядні позиції Флакка Альбіна в ракурсі становлення середньовічної філософії мають місце в праці А. Сидорова та М. Суворова [3; 4]. Проте цього, на наш погляд, недостатньо, потрібні фундаментальні роботи та міркування над працями Флакка Альбіна, які чудово збереглися до наших часів.

Тому автор статті ставить *мету* послідовно прослідкувати становлення європейської початкової школи в другій половині VIII століття.

Отже, на території Імперії Карла Великого наприкінці VIII століття склалися майже виняткові і умови для започаткування системи середньої шкільної освіти. Цьому сприяло кілька чинників: 1) відносно спокійне «невоєнне» життя на континентальній частині Імперії; 2) особиста зацікавленість короля в освічених кадрах для внутрішньої і зовнішньої політики; 3) залучення до країни великої на ті часи кількості освічених людей та їхні об'єднанні зусилля для ведення нової культурної політики; 4) прибуття до двору Карла Великого Алкуїна Йоркського.

Після зустрічі з королем Карлом у Пармі 761 року, Алкуїн у 782 році разом зі своїми чотирма кращими учнями Йоркської школи (серед яких був Сігульф, у майбутньому св. Сігульф) прибув до Ахенського палацу. Було йому на той час 52 роки, проте вік не завадив йому тут розгорнути бурхливу діяльність. Цьому

сприяв імператор і загальна обстановка у Франкському королівстві: Алкуїн відчував своє становище стабільним в якості придворного вченого. Життя в Ахені дуже відрізнялося від тих політичних протиріч, від яких страждала Британія в останній чверті VIII століття через постійні напади скандинавів на Нортумбрію. Алкуїн, інші єпископи Йорку і всі освічені люди, які там проживали, були змушені брати участь у вирішенні нагальних проблем держави. На нашу думку, науковий і викладацький потенціал Алкуїна, котрий доволі часто доводилося брати на себе політичну відповідальність за дипломатичні місії, так би не розкрився в його рідній Нортумбрії, як в Імперії Карла.

Та все одно Алкуїн не відразу став постійним жителем Ахену. Ще впродовж 11 років він неодноразово подорожував між Франкським королівством і Нортумбрією за згодою короля Карла, продовжував залишитися на посаді настоятеля школи і собору в Йорку й не переставав там викладати, і лише 793 року остаточно залишив свої попередні посади та перебрався до Ахена [3, с. 269].

Перед тим, ми розглянемо організацію навчально-виховного процесу в монастирських, «капітульних» школах і Палаціумі Імперії Карла Великого, потрібно усвідомити, яке виховання отримав сам Алкуїн, з якої він походив родини та який мав учений потенціал [6, с. 99].

Родина Алкуїна була знатною в Британії, але він її ніколи не знав, бо його немовлям віддали до монастиря в числі *pueri oblati* (хлопчики на пожертву церкви). Тому про батьківську ласку він не мав і гадки, його з грудного віку оточували лише ченці. Іншого укладу життя та інших інтересів такі хлопчики не мали. Проте Алкуїну дуже пощастило, бо його вчителем став сам Егберт, продовжувач бібліотечної справи Беди Достопочтеного, засновник Йоркської бібліотеки, одного із фундаментальних архівів Античності а Середньовіччя. Він досконало вивчив сім вільних мистецтв, розумівся на грецькій і римській філософії і краще всі склав іспит у присутності найвищих церковних осіб Нортумбрії, серед яких знаходилися єпископи Егберт і Еанбальд [190, с. 30]. Його залишили викладати в школі, а 778 року після смерті Егберта Алкуїн очолював Йоркську школу аж до 793 року [5, с. 111].

Організація Алкуїном навчально-виховного процесу в школах Ахену гідна уваги кожного історика педагогіки. Безумовно, цей процес дуже відрізнявся від сьогоденішнього навчання в школах, але для тієї епохи він був випереджальним. Найкраще про нього розповідали учні Алкуїна. Валахфрід Страбон, який він щоденник (до речі, він майже повністю зберігся), зазначав, що на вивчення курсу граматики відводилося не менше чотирьох років. У перший рік вивчали етимологію (науку про походження слів), далі йшла орфографія, а на третьому році навчання вводили метрику (своєрідну арифметику з обрахунками до 100-та), яку осягали майже цілий рік.

Але для остаточного закріплення знань із граматики четвертий рік повністю присвячувався повторенню всіх положень цього предмету. Валахфрід Страбон так цитував записував думки Алкуїна: «Щоб поповнити наші граматичні знання, нам довірили впродовж зими самим навчати нових учнів, які вступили до школи, граматиці точно так, як навчали нас наші вчителі». Коли закін-

чувався термін із вивчення граматики та необхідно вже було переходити до іншого предмету, учні мали скласти «іспит» [3, с. 261].

Валахфрід Страбон продовжував у своєму щоденнику записувати враження від подій у школі: «Нарешті в заняттях наступав такий час, коли всі ми, котрі переходили з граматики в риторику, мали витримати з цього приводу завершальний іспит. У призначений для нього день домініум Ерлебальд з'явився з іншими наставниками внутрішньої школи до великої зали нашого приміщення і сам запропонував нам по декілька питань з етимології, орфографії та метрики, що ми вивчали чотири роки та про письменників, книги яких ми прочитали. Із цих книг ми мали наводити приклади на кожне правило, що перевірялося на іспиті. Від нас також вимагали усні звіти та перекази розповідей біблійної історії Старого й Нового Заповітів, які ми слухали на лекціях і самі читали всі ці чотири роки. А ще запитували нашу власну думку про смисл і їхнє значення» [1, с. 56].

Із цього запису в щоденнику ми дізнаємося про дуже суттєві подробиці перших чотирьох років навчання: 1) граматика в монастирських школах складалася з етимології, орфографії та метрики; 2) діти не лише вивчали граматику, але й викладали її, тобто відразу практикували «наставничество» на менших від себе учнях; 3) до циклу граматичних дисциплін уходила й елементарна біблійна історія; 4) підсумковий іспит із граматики був публічним, приймався не одним викладачем а «вченою» комісією; 5) існували «зовнішня» і «внутрішня» монастирські школи, подія на які вочевидь здійснювався за роками навчання чи за предметами; 6) освітній цикл початкового навчання тут тривав чотири роки, як і в сучасній школі, але мабуть перевищував її здобутки завдяки «практичним вправам» школярів.

Після іспиту з циклу дисциплін граматики починалися канікули. Наступні ж два роки були присвяченими вивченню риторики. Упродовж першого року «усвідомлювали» правила з риторики та діалектики. Повертаємося до щоденника Валахфріда Страбона: «Після цього вся наступна зима була присвячена усвідомленому засвоєнню правил риторики та діалектики, які ми уважно слухали й намагалися зберегти у своїй пам'яті за останні два роки. Вправи ці мали подвійне зачення: спочатку усні, потім письмові» [1, с. 57].

Таким чином, структура знання і навально-виховний процес були визначені Алкуїном Йоркським для того часу бездоганно. Підсумковим контролем слугувала розроблена система іспитів. Ми маємо можливість спостерігати, що на вивчення дисциплін тривіуму час відводився диспропорційно – граматику вивчали чотири роки, ще й «практикували» на молодших учнях, а на наступні два предмети – риторику й діалектику – всього два роки й без «практики». Сучасна початкова школа багато компонентів навчально-виховного процесу успадкувала саме з алкуїнівської школи.

Список використаних джерел:

1. Бессмертный Ю. Л. Об изучении массовых социально-культурных представлений Каролингского времени // Культура и искусство западноевропейского средневековья. – М.: Искусство, 1989. – С. 49–81.

2. Гаспаров М. Л. Каролингское Возрождение (VIII–IX вв.) / Михаил Леонович Гаспаров // Памятники средневековой латинской литературы IV–IX вв. – М.: Наука, 1970. – С. 237–251.
3. Сидоров А. И. К вопросу о культуре чтения в каролингскую эпоху // Антропология культуры. М.: Новое издательство, 2005. – Выпуск 3. С. 256–266.
4. Суворов Н. С. Средневековые университеты – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 256 с.
5. Dodsleu R. A. Select collection of old English plays. – Strassburg : Black, 1998. – 215 p.
6. Ducett E. Sh. The Gateway to the Middle Ages – N. Y.: Macmillan, 1973. – 199 p.

Saibekov M.H.

Postgraduate,

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

HISTORICAL AND LEGAL VIEWS ABOUT THE IMAGE OF THE PERFECT RULER IN VISIGOTHIC SPAIN IN VI-VII CENTURIES A. D.

Western Europe is grateful to those who stood at the origins of the Middle Ages, people have put together two cultural epochs, antiquity and the Middle Ages. The creative heritage of Isidore of Seville and Braulio of Zaragoza was completed and summarized in a stage of transition from Late Antiquity to the Early Middle Ages, showing us a special form of new man's thinking of the new epoch. So, perhaps we should not focus on the disappearance of ancient culture in this period, and should explore new theoretical and philosophical foundations of early medieval science and new pedagogical model.

Therefore, our article is devoted to Visigoth Spain in VI-VII centuries, namely the formation of political, legal, moral and value concepts. Especially pay attention to the image of the ideal ruler in the works of Isidore of Seville, Braulio of Zaragoza.

We are trying to determine who should be the ideal ruler, and it is important to political and legal representation of the Visigoths, at a time when their culture reached its climax, absorbing the ancient traditions and world views.

In the preamble, Isidore explained the content of his work: "Etymology is the origin of words, when the essence of a word or a name is revealed through explanation." It was the etymological approach, first applied in "Differentiation", that allowed Isidore to seek out the foundations of being, because he proceeded from the deep interconnection of the word and what it means. Terminological research allowed the use of the mind in the process of knowing the truth. In "Etymology" it is stated that concepts are not created and do not arise, but only exist and open in the word.

The works of G. Pikov and V. Bezgorov are devoted to the origins of the European model of education with its peculiarities of mentor behavior. The content of pedagogy in the era of the early Middle Ages and the role of a unique teacher in it have become the subject of research by V. Ukolova and L. Kharitonov. Scientists

proved that the university model in the Western Europe countries appeared in the 7th-8th centuries. However, due to objective external factors, it was possible to establish it only in the middle of the 11th century.

One of the sources to which we turn, it is Braulio's letters – bishop of the Spanish city of Zaragoza from 631 to 651. The letters reflect the image of the ideal ruler. One of the main qualities of exemplary monarch is justice. This term means, firstly, that the king must obey the will of God, and secondly, it is the law. These foundational provisions were contained in the works of Isidore of Seville, especially in "Etymologies" [2, p. 64].

The image of the ideal ruler was formed in Roman law and in the biblical tradition; in the works of Isidore they both complement each other. Obviously, the question of justice and legality in general become particularly acute when it comes to the relationship between the state and citizens. Hence a lot of interpretations of concepts were presented in the ancient and medieval texts.

As we know, Visigothic monarchy was elected in VII century, resulting in a constant struggle for power. King Chindasuinth came to the throne as a result of a coup d'etat, when he was 79 years old. After the coronation, to avoid unrest, he executed many members of noble knights and their property were confiscated. At the same time the king went down in history as an active legislator – "Visigothic Julian". In addition, he started to work on the codification of laws completed by his son Recceswinth (649-672).

In those political conditions the ruler had to balance between the various factions of magnates who claimed the throne. For the sake of peace and stability in the country, he must take care of legitimacy, and thus prove their right to do it. Following the adoption of Orthodox Christianity Reccared (589) to solve this problem attracted Spanish-Roman episcopate, which was actively involved in this process. Complex rituals developed a system of symbols of royal power, gave its sanctity and integrity and image of the ideal ruler, formed in the works of writers of the Church, also the Church and royal legislation were intended to strengthen the power of the monarch [10, p. 196–276].

Isidore was a man of his time. Despite his comprehensive education, the son of a Gothic princess and belonged to notable Hispano-Roman families of high social rank, he stood on the positions of religious and social status education.

Considering man as a miniature copy of the Universe, Isidore inspiringly wrote: "The head of man is directed to heaven, and on it are two eyes, similar to the sun and moon. The breath of a person is like air, because it is precisely that it generates breath and exhale, similar to the numerous winds of the Earth The belly of a person can be compared to the sea, because all the liquids are gathered in it, as all the waters flow into the sea. Finally, the feet can be compared to the ground, because they are dry and contain as much heat as the earth. This mind is contained in the head man and rises above the body as God is in heaven, He can inspect and control all things from a height" [5, p. 379].

Man is endowed with bodily sensations, imagination and intelligence. "It is not good deeds, not carnal perception, but only by the mind we differ from the

animals”, Isidor says. He was finding the names which corresponding to Latin ones that were used as synonyms – *Intellectus*, *Ratio*, *Inteligentia* [8, p. 157].

Isidore of Seville clearly revealed the concept of “justice” in the “Etymologie”, rightly stated that the ruler must respect the law. Isidore insisted on law-abiding rulers: “.only by example, they can force the subjects to obey the law, while in another case, the state risks falling into anarchy”. As for the term *iustitia*, then it means justice in general [4, p. 352].

With regard to the duties of the *ideal ruler*, the topic was developed in the treatises of Isidore of Seville. He consistently supported the idea that the emperor should ensure the prosperity of his subjects. Actually, it makes it fair. King performs its task by issuing laws that serve the public good. Ruler obeys the laws and oversees their implementation by himself.

Isidore developed a special theory for the education of the ruler. This idea keeps/takes a leading place (занимає ведуче місце в його книзі) in his third book “Sentences”. According to the scientist, there might be different rulers – “evil” or “kind” – it all depends on the educator. And it is important not only to teach the king to speak eloquently, we must teach the sovereign to act correctly. If it is a good king, then he must first of all be the defender of his people, the faith, the father of all the poor, the chairman of all subjects in the country. The king must concentrate all power in his hands, as to king's subjects of all categories must be responsible to the king for the power conferred on them, which are constantly controlled by the king. If the slightest disobedience of subjects is not condemned, then this is not a worthy ruler, he gives only a bad example to his entourage.

As noted the Bishop of Seville, the king must always remember that his power comes from God, but that does not mean it is right to self-will. Instead of the burden of supreme power obliged him to take care of people. Using this power for the good of him, King performs his duty to God.

The most ancient thinkers like Seneca, Pliny the Younger and Dion Chrysostom agreed on one thing: the mission of the ruler is to serve the public good. Public good are inextricably linked with notions of equity and justice, as they insist on the rule of law. This idea was further developed in the works of Isidore. (Namely, *scilicet* or *videlicet*) That is, we can take up the position that the Roman ideal of a just and wise ruler was one of the sources for Isidore of Seville [6].

Thus, fairness it was mandatory quality of the ideal ruler. The notion «justice» means obedience to God's will and law-abiding. Roman and biblical traditions complement each other, fair law – it is nothing else as a royal instrument to establish on the land the divine order.

References:

1. Bezrogov, V. G. *Pedagogika Srednevekovia*. [Pedagogy of the Middle Ages]. (Varyash O. I.) // Moscow: Eurasia, 1994. – 11–28.
2. Braulion of Zaragoza. *Izbrannye pisma*. [Selected Letters]. (trans. from the latina Krinitsyna E. S.) // Moscow: “SOIUZNIK”, 2011.
3. Brehaut E. *An encyclopedist of the Dark Ages: Isidore of Seville*. // N. Y.: Columbia University, Longmans, Green & Co., agents; L.: P. S. King & Son. 1912. – 274 – (Studies in History, Economics and Public Law. Vol. XLVII, No 1).

4. Isidore of Seville. Etimologii, ili Nachala. [Etymologiae, or Origines]. (trans. Kharitonov L. A.) // St. Petersburg: Eurasia, 2006.
5. Kharitonov, L. A. Isidor Sevil'skij. Istoriko-filosof'skaia drama. [Isidore of Seville. Historical and philosophical drama] // Moscow: Eurasia, 2006.
6. Krinitsyina, E. S. Predstavleniia o sude i pravosudii v Toledskom korolevstve VII veka. [Representations about the judge and justice in the Toledo kingdom of VII century] // Moscow, 2011.
7. Pikov, G. G. Renovacionnaia pedagogika Karolingskogo Vozrozhdeniia i pedagogicheskie idei Alkuina. [Renovation pedagogy of the Carolingian Renaissance and pedagogical ideas of Alkuin] // Novosibirsk: NSU, 2000. – 32–81.
8. Saint Gregory the Great. Pastyr'skoe pravilo. Moralnye besedy, na knigu Iova. [The Rule for Pastors. Morals on the book of Job]. (Compiled by Kharitonov, L. A.) // Moscow: Eurasia, 2006.
9. The Visigothic Code. 1999. Retrieved from: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Spain/VII/Westgot_recht/text1.html.
10. Ukolova, V. I. Antichnoe nasledie i kultura rannego Srednevekovia. [Ancient heritage and culture of the early Middle Ages] // Moscow, 1989.

Сарнавський М.О.

аспірант,

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

Підлітковий вік є одним із найскладніших з точки зору виховання. У психолого-педагогічній науці він характеризується як переломний, перехідний, критичний. Це період, коли відбуваються різкі якісні зміни всіх процесів розвитку особистості. Здебільшого вони полягають в інтенсивному формуванні самооцінки підлітка, його намаганні самоствердитися, проявити надмірну самостійність та незалежність. Велике значення для підлітка у цей період має спілкування з однолітками, яскраво виражене бажання бути визнаним у колективі, бути таким, що заслуговує поваги.

Аналіз соціально-педагогічної і психологічної літератури дозволяє визначити, що у роботі з підлітками навчально-виховний процес необхідно спрямовувати на: 1) розвиток творчих здібностей та інтелектуальних якостей; 2) розвиток навичок міжособистісної взаємодії (особливо щодо спілкування в групі однолітків), способів взаєморозуміння; 3) розвиток моральних почуттів, толерантності; 4) формування навичок самоаналізу; 5) формування адекватних форм утвердження самостійності.

Ефективним інструментом для вирішення низки соціально-педагогічних, психологічних проблем у роботі з підлітками є інтелектуальні ігри. Вони навчають самостійно мислити, розвивають уяву, пам'ять, зосередженість та багато інших необхідних для дорослого життя якостей. Зайняття інтелектуальними іграми позитивно впливає на формування у підлітка

культури спілкування. Приймаючи участь в інтелектуальній грі, він задовольняє свою потребу у спілкуванні з однолітками, розширює коло знайомств, знаходить нових товаришів, друзів.

Використання інтелектуальних ігор у педагогічній діяльності дозволяє застосувати відразу обидва типи міжособистісної взаємодії: і співробітництво (кооперацію), і суперництво (конкуренцію). Такі ігри можуть поєднувати у собі одночасно як необхідність у спільній діяльності учасників гри задля досягнення єдиної мети, так і потребу в її досягненні в умовах протистояння з іншими учасниками.

У ході навчального процесу корисність інтелектуальних ігор проявляється у тому, що за їх допомогою у підлітка розвивається потяг до отримання нових знань, бажання не зупинятися на досягнутому. Вони формують вміння швидко осмислювати навчальний матеріал, аналізувати його та робити самостійні висновки.

Н. В. Яременко виокремлює навчальні, розвиваючі та виховні цілі інтелектуальних ігор. Навчальні цілі полягають у перевірці рівня отриманих знань та стимулюванні самостійного вивчення матеріалу, розвиваючі – у розвитку логічного мислення, кмітливості, комунікабельності, у збагаченні досвіду публічних виступів, ведення дискусії, стратегічної та тактичної поведінки особистості та команди в умовах, що постійно змінюються. Виховні цілі полягають у формуванні в дитини позитивних якостей характеру, адже інтелектуальні ігри вимагають від учасників наполегливості у досягненні мети, сміливості, винахідливості, ініціативи, взаємодопомоги, правильної оцінки своїх можливостей та сил інших учасників гри, свідомого підкорення дисципліні, чесного виконання правил, прийнятих добровільно [1, с. 95–96].

Учасникам інтелектуальних ігор доводиться застосовувати командні взаємодії, що сприяє формуванню навичок спілкування в колективі, розвитку комунікативної та конфліктологічної компетентності підлітків. Участь в інтелектуальних іграх може допомогти учням влитися в різні типи компаній та знайти друзів за інтересами, формує такі риси характеру, як лідерство та прагнення до відповідальності.

Найпоширенішою інтелектуальною грою у сучасний період є шахи. Це гра, яка не має вікових обмежень. У шахи грають як діти, так і люди старшого покоління. Вони є доступними для людей різних соціальних груп, сприяють соціальній єдності, розвивають пам'ять, аналітичні навички, інтуїцію та ін.

Шахи мають великі педагогічні можливості. Вони використовуються у навчально-виховному процесі багатьох сучасних країн. Їх введено до програми підготовки учнів початкових класів у Туреччині (2005 р.), Вірменії (2011 р.), Польщі, Словаччині, Чехії (2015 р.). Експериментальні авторські методики апробуються в Аргентині, Іспанії, Литві, Мексиці, Сполучених Штатах Америки. Нещодавно впровадив шахи до шкільної програми Узбекистан. З початку навчального 2018 року в 150 школах цієї країни шахи стали обов'язковою навчальною дисципліною.

Важливо відмітити про визнання значущості шахів для навчально-виховного процесу й міжнародними інституціями: 1) Європейський Парламент прийняв

Декларацію про запровадження програми «Шахи в школі» (2012 р.); 2) Міжнародна шахова федерація створила у своїй структурі спеціальний підрозділ з питань шкільних шахів, під патронатом якого проводяться всесвітні шкільні олімпіади з шахів, різноманітні конференції та семінари, присвячені проблемам викладання шахів.

На відміну від зазначених вище країн, Україна не запровадила на державному рівні в освітньому процесі уроки шахів. Відсутня в Україні й загальнодержавна цільова програма розвитку шахів, якою б передбачались комплексні заходи, спрямовані на впровадження шахів до шкільної програми, їх популяризацію серед дітей та молоді. До того ж, варто зауважити, що не знайшлося шкільним шахам місця й при розробці концепції Нової української школи (2016 р.), а також і при проведенні реформи системи освіти в цілому.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання у вітчизняному навчально-виховному процесі шахової гри є запорукою всебічного розвитку підлітків, формування у них здібностей та якостей, необхідних для подальшого дорослого життя. Проблема впровадження шахів до шкільної програми, на нашу думку, має знайти своє вирішення на загальнодержавному рівні, зокрема, шляхом прийняття єдиної комплексної програми розвитку шкільних шахів.

Список використаних джерел:

1. Яременко Н. В. Класному керівнику: як провести ігри / упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.

Чурпіга Т.М.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний університет культури і мистецтв

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МИКОЛИ ТРЕГУБОВА В КИЇВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ІНСТИТУТІ КУЛЬТУРИ

Значний внесок у формування вітчизняної виконавської, балетмейстерської та педагогічної школи привніс заслужений артист Української РСР (1956), заслужений діяч мистецтв Української РСР (1964) Микола Іванович Трегубов (1912–1997). Попри те, що творчий доробок М. Трегубова все частіше привертає увагу науковців, педагогічна діяльність майстра залишається поза увагою вітчизняних дослідників і потребує глибокого аналізу.

Після завершення роботи в Одеському театрі опери та балету і плідної творчості в інших мистецьких установах міста М. Трегубов приїжджає до Києва. З 1 вересня 1971 р. він починає викладацьку діяльність у Київському державному інституті культури ім. О. Є. Корнійчука на посаді старшого викладача [2, арк. 12]. Професор К. Василенко, який на той час був заві-

дувачем кафедри хореографії, запропонував М. Трегубову вести одну з найбільш складних дисциплін – «Мистецтво балетмейстера».

Необхідно зазначити, що викладання цього курсу потребує від педагога наявності значного практичного досвіду, бо передавати свої знання може лише той, «...хто має можливість будувати заняття на конкретних прикладах творчої й постановчої роботи» [4, с. 3].

В арсеналі М. Трегубова були академічна хореографічна освіта, 22 балетні партії у виконавському доробку та значний балетмейстерський досвід, що формувався на прикладах творчості М. Лавровського, Р. Захарова, А. Ваганової, Г. Березової, і налічував понад 52 балетні вистави й хореографічні композиції. М. Трегубов був чудовим педагогом-репетитором, про що неодноразово писала преса ще в період Другої світової війни [3].

Оскільки сучасники розглядали М. Трегубова як видатного балетмейстера-постановника [5], можемо з упевненістю сказати, що своїми професійними знаннями, здобутими в наполегливій праці на ниві мистецтва танцю, безцінним виконавським, балетмейстерським і педагогічним досвідом М. Трегубов був готовий поділитися зі студентами.

Вивчаючи доробок попередників із дисципліни «Мистецтво балетмейстера», М. Трегубов вирішив підготувати нову навчальну програму та методичні рекомендації, що мали б допомогти майбутнім фахівцям оволодіти низкою професійних якостей.

Усього було сформульовано 32 теми, що розраховувалися на весь період навчання. До кожної з них педагог розробив по чотири підтеми, вивчення яких розписав на кожний місяць. У процесі підготовки методичних рекомендацій автор відвів окреме місце ролі фольклору в балетному мистецтві [6, с. 8–15], а також ділився досвідом його використання на лекціях.

М. Трегубов неодноразово згадував, як під час постановки балету «Хустка Довбуша» на музику А. Кос-Анатольського (Львів, 1951) міцно спирався на особливості гуцульських звичаїв і традицій (масові сцени, позитивні герої). Як у процесі інсценізації балету «Алі-Батир» на музику татарського композитора Ф. Яруліна поєднав зразки народного танцю із класичною хореографією, попередньо дослідивши специфіку обрядів та звичаїв татарського народу в Казані. Танці, що стали окрасою балетів «Хустка Довбуша», «Алі-батир», «Сім красунь», М. Трегубов вивчав зі студентами як приклади роботи з фольклорним матеріалом.

Педагог приділяв значну увагу самостійній підготовці. У методичних рекомендаціях обґрунтовувалася важливість самоконтролю, самодисципліни та самостійного оволодіння творчим процесом. У процесі набуття вищезгаданих навичок практичні дії студента, за М. Трегубовим, стають професійними, паралельно розвивається здібність до самостійної реалізації творчого задуму в танцювальних діях. До того ж, самоаналіз і самоосвіта дозволяють митцеві переглядати раніше набуті навички, критично оцінювати свій твір, вносити необхідні корективи.

Майстер сприймав самостійну роботу як рефлексію, що дає можливість студентові, майбутньому хореографові, «переходити від репродуктивної

творчості до продуктивної» [6, с. 1], свідомо створювати якісно новий продукт, а не відтворювати завчені комбінації та варіації. Проте педагог не залишав студента наодинці у процесі вивчення проблемного матеріалу для побудови танцювального твору. Він розкривав основні правила та прийоми гармонійного розвитку композиційних побудов і вигаданих студентом танцювальних засобів. Потім М. Трегубов вислуховував й оцінював самостійні концепції учня. Під час створення сюжету, лексики танцю і всіх виразних засобів – студент діяв абсолютно самостійно.

На лекціях хореограф неодноразово наголошував, що вичерпних порад-рекомендацій із мистецтва балетмейстера немає. Глибокого усвідомлення складних питань композиції студент повинен досягати тільки наполегливим самостійним пошуком.

М. Трегубов вважав, що мистецтво танцю може функціонувати у двох системах: споживацькій (використання вже наявних танцювальних рухів і складання з них композиції) і творчій. Остання передбачала створення виразних засобів танцю шляхом діалектичного узгодження класичної хореографії, фольклору та вільної, взятої з життя, пластики [6, с. 3–4]. Педагог акцентував увагу на тому, що узагальнення – один із головних методів, яким повинен оволодіти майбутній хореограф. Поєднуючи класичний танець, звичайні людські жести, пози, міміку, завдяки цьому методу балетмейстер створює усвідомлені зразки з огляду на формулу: аналіз – абстрагування – конкретизація – синтез.

Важливою професійною якістю майбутнього балетмейстера М. Трегубов вважав здатність відчувати та розуміти музику, самостійно аналізувати інтонаційну, темпо-ритмічну будову твору. Саме завдяки цьому можна знайти образне хореографічне виявлення, адекватне змісту, формі і стилю музики.

М. Трегубов писав, що майбутній балетмейстер має вдосконалювати свій творчий процес як у хореографічній, так і в психологічній площині. Полишаючи готові танцювальні прийоми, здібний постановник надихається своїми душевними переживаннями, відчуттями, що вінчають його професійні знання, та життєвим досвідом [6, с. 5].

Майстер щедро ілюстрував теоретичний матеріал динамічними художніми розповідями. Він неодноразово показував сцену з балету «Втрачені ілюзії», коли Г. Уланова-Коралі в чуттєвому пориві бігла до вікна, аби зупинити свого коханого. Демонстрував він і випадок під час вистави «Бахчисарайський фонтан». Г. Уланова, яка виконувала партію Марії, попри технічні несправності на сцені, достойно закінчила складний трагічний епізод, який у майбутньому увійшов в історію балету як один із кращих.

Протягом навчального процесу М. Трегубов характеризувався справедливістю, доброзичливістю і працьовитістю, адже не уявляв себе поза роботою. На практичних заняттях Микола Іванович був по-своєму вимогливим, усі його студенти працювали незалежно від рівня своїх здібностей. Коли педагог робив зауваження вихованцеві, він ніколи не принижував його особистість. До учнів викладач ставився як до однопумців-друзів, до колег – з повагою. Він радо

підтримував їхні творчі починання навіть за кордоном, відвідуючи міста Вроцлав і Дрезден для перегляду окремих постановок [1, арк. 106].

Власні теоретичні роздуми М. Трегубов поклав в основу книги «Мистецтво балетмейстера», над якою працював багато років, але так і не видав. Незважаючи на це, окремі матеріали праці залишилися в студентів і колег педагога у вигляді записаних лекцій.

Поряд із високим ідейно-художнім рівнем проведення практичних занять керівництво неодноразово відзначало активну участь М. Трегубова в громадському житті інституту. Він відповідав за концертно-творчу діяльність кафедри, очолював гурток народного хорового співу, ставив танці для концертів [2, арк. 12].

За плідну роботу на посадах старшого викладача та виконуючого обов'язки доцента кафедри хореографії 9 липня 1980 р. колегія ВАК СРСР присвоїла М. Трегубову вчене звання доцента кафедри хореографії [2, арк. 15–18; 1, арк. 100–104].

Копітка праця й різні життєві негаразди відбилися на здоров'ї педагога і 27 липня 1988 р. він написав заяву про звільнення у зв'язку з виходом на пенсію. Але 1 вересня 1990 р. М. Трегубов знову прийшов на кафедру, щоб оформитися на чверть ставки. Свою викладацьку діяльність майстер завершив у 1994 р. [1, арк. 69; 2, арк. 20–21].

Кращі традиції вітчизняного балету продовжують колишні студенти М. Трегубова, які сьогодні працюють у мистецьких установах та навчальних закладах різного рівня, керують професійними й самодіяльними колективами не тільки на теренах незалежної України, але й за її межами.

Список використаних джерел:

1. Архів Київського національного університету культури і мистецтв (далі – Архів КНУКіМ), ф. Р – 1516, оп. 1 «Л», спр. 195, 128 арк.
2. Архів КНУКіМ, ф. Р – 1516, оп. 2, спр. 2623, 21 арк.
3. Відвідини у Терпсихори. На пробі балету Львівського Оперного театру // Львівські вісті. – 1944. – 4–5 червня.
4. Захаров Р. В. Сочинение танца. Страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – Москва: Искусство, 1983. – 224 с.
5. Ліщенко Ю. «А я й не знала, що мені 90 років!» [Електронний ресурс] / Ю. Ліщенко // Високий замок. – 2013. – Режим доступу: <http://wz.lviv.ua/far-and-near/122253-a-ia-i-ne-znala-shcho-meni-90-rokiv>.
6. Трегубов Н. И. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Искусство балетмейстера»: Методические рекомендации / Н. И. Трегубов. – Киев: КГИК, 1987. – 16 с.

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Бсляєва Л.В.

вчитель математики,

*Комунальний заклад «Харківський санаторний
навчально-виховний комплекс № 1» Харківської обласної ради*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Не навчайте дітей так, як навчали вас – вони народились в інші часи

Інформаційне суспільство ХХІ століття потребує реформування освіти України, завданнями якої є підготовка освіченої, творчої, конкурентно-спроможної на сучасному ринку особистості.

Реалізація цього завдання здійснюватиметься шляхом виконання чотирьох головних завдань сучасної освіти:

Формування особистостей, які будуть навчатись протягом усього життя.

Створення навчального середовища, яке базується на взаємній повазі та принципах демократії.

Забезпечення безперервності процесу інтелектуального розвитку й вироблення відповідних умінь (забезпечення зв'язку теорії та практики).

Гарантоване оволодіння всіма учнями академічними, художніми, етичними та практичними вміннями для успішної участі в демократичному суспільстві.

Сьогодні важливим стає не стільки те, що учень знає і, навіть, вмє застосовувати в лабораторних умовах, а те, як він володіє прийомами пізнання світу, здібностями і вміннями здобувати нові знання та використовувати їх.

З досвіду знаю, що неможна навчити людину всупереч її волі, тому єдиний вихід для нас, вчителів, – пробудити інтерес до навчання, зацікавити учнів. Підняти кожного учня з категорії людини, яку навчають, до категорії колеги по процесу навчання – особистості, яка навчається, набуває досвіду.

Відповідно, нові завдання сучасної освіти вимагають від педагога виконання багатьох різних ролей:

Розробник навчальних програм. Педагог повинен уміти визначати очікувані навчальні результати, навчальні завдання, які приведуть до досягнення цих результатів, способи перевірки (оцінювання), необхідні ресурси та час.

Презентатор. Під час проведення презентацій педагог інформує, мотивує, описує. Презентація здебільшого – це одностороння комунікація, яка передбачає передачу інформації від педагога аудиторії та підкріплюється візуальними засобами.

Тренер. Допмагає іншим в оволодінні новими навичками, знаннями, ставленнями.

Наставник. Допомагає учням переносити здобуті знання у практику. Заохочує рефлексивну практику.

Менеджер. Планує, оцінює, вносить зміни до навчального процесу для досягнення учнями очікуваних навчальних результатів. Забезпечує необхідними ресурсами.

Консультант. Ділиться знаннями, навичками, розвиває спроможності учнів, робить внесок в успіх кожного.

Дослідник. Роль учителя як дослідника вимагає від учнів нового розуміння процесу навчання, зміщуючи акцент від «зовнішнього до внутрішнього джерела».

Агент змін. Заохочує та проводить постійний аналіз і рефлексію. Ініціює різноманітні альтернативні існуючій практиці. Сприяє процесу змін і розвитку класу/школи [3, с. 3].

Актуальним питанням сьогодення є використання інноваційних технологій на уроках математики. Адже саме їх вміле застосування допоможе вчителю виростити конкурентоспроможну людину.

Педагогічна інновація – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які до цього розв'язувались по-іншому [1, с. 11].

Однією з ефективних форм навчання є інтерактивне. Це форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчує свою необхідність, зможе розкрити свої здібності й продемонструвати знання з предмета, відчувати впевненість у собі. Під час інтерактивного навчання навчальний процес здійснюється за постійної активної участі всіх учнів. Інтерактивне навчання вимагає від кожного учня вміння спілкуватися один з одним, мислити, приймати рішення. Залежно від інтерактивних форм учень навчається опрацьовувати інформацію, робити опорні схеми, алгоритми та конспекти, передавати свої знання іншим, висловити власні думки, розв'язувати та складати різноманітні різнорівневі завдання, оцінювати самотійно роботу свою та інших учнів.

Інтерактивні вправи на уроках математики зорієнтовані на: розвиток творчого мислення школярів, певної самостійності думок; спонукають учнів до висловлення своєї думки, стимулюють удосконаленню творчого ставлення до будь-яких висновків, правил тощо. Деякі з інтерактивних вправ (наприклад, «Робота в парах», «Робота в групах», «Карусель», «Пошук інформації» та інші) спрямовані на самотійне осмислення матеріалу, допомагають замислитися ("Чи справді це так?"), дослідити факти, проаналізувати алгоритм розв'язків, розуміти їхню суть, перевірити і себе і свого товариша, знайти помилку; створюють ситуацію дискусії, зіткнення думок [2, с. 24].

Індивідуалізоване навчання є методом викладання, який ураховує внесок кожного учня до процесу навчання. Цей метод ґрунтується на думці, що не може бути двох дітей, які могли би брати участь у навчальних заняттях цілком однаково. На заняттях учні виявляють власні знання, ставлення, навички, особливості темпераменту тощо. Щоб досягти ефективного навчання, педагог повинен чутливо реагувати на ці розбіжності. Індивідуалізоване навчання

зустрічається в чистому вигляді, коли педагог працює з учнем наодинці. Однак учителі можуть засвоїти цілу низку методів підвищення рівня індивідуалізації на практиці, коли працюють з великою кількістю учнів.

Кооперативне навчання – педагогічна технологія, що застосовується в навчальній роботі учнів у групах і робить їх відповідальними за навчання один одного; при цьому кожен учень особисто підзвітний за своє власне навчання. Кооперативне навчання є синонімом терміна «спільне навчання».

Важливість кооперативного навчання обумовлена кількома аспектами:

- можливість установавання рівноправних партнерських стосунків між учителем та учнем;
- організація у процесі навчання продуктивної співпраці тих, хто навчається;
- можливість практичної реалізації суб'єкт-суб'єктного й особистісного зорієнтованого підходів до організації педагогічного процесу [4, с. 74].

Основними елементами кооперативного навчання є:

- позитивна взаємозалежність – зусилля кожного члена групи потрібні для успіху всієї групи, тільки завдяки зусиллю кожного може бути виконане спільне завдання;
- особистісна взаємодія, що стимулює діяльність (фізичне розташування «очі-в-очі», спільна реальна діяльність);
- індивідуальна і групова підзвітність – загальна оцінка залежить від індивідуальних оцінок виконання кожним своєї частини завдань;
- розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах;
- обробка, аналіз результатів роботи групи, коли самі учасники роботи рефлексують щодо досягнення цілей і ефективності стосунків.

Уроки математики, організовані за інтерактивними технологіями, сприяють розвитку мислення учнів уміння вислухати товариша і зробити свої висновки, вчитися повадки думку іншого і вміти аргументувати думку свою. Тому, на своїх уроках математики активно застосовую групову навчальну діяльність – модель організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою. Клас поділяю на групи з різними навчальними можливостями, і кожна з цих груп потребує особливого, індивідуального підходу. Дуже важливо на уроках залучати всіх учнів. У цьому допомагають такі методи, як "Коло ідей", "Мікрофон".

"Коло ідей" – учні, сидячи у колі, мають можливість висловити та обґрунтувати свою позицію.

"Мікрофон" – по черзі викликаю учнів, які імітують "говоріння" у мікрофон. Інші учні не можуть говорити, вигукувати з місця, право говорити належить тільки тому, у кого символічний мікрофон.

Щоб дискусія була відвертою, створюю в класі атмосферу довіри і взаємоповаги, і тоді всі учні класу включаються в розумову діяльність і розвивають свої здібності, пропоную учням дотримуватися таких правил:

- висловлюватись по черзі, не перебиваючи того, хто говорить;
- критикувати думку, а не особу, яка її висловлює;

- поважати всі висловлені думки;
- не сміятися, коли інший говорить, за винятком випадків, коли хтось жартує;
- не змінювати теми дискусії;
- для дискусії пропонувати суперечливі питання.

Використання інтерактивних технологій на уроках математики дає можливість збагачувати світоглядну і моральну основу суджень як окремої особливості, так і громадської думки учнівського колективу. За допомогою подібних інтерактивних вправ можна глибше осмислювати актуальні явища громадського, культурного, міжнародного життя, навчитися поважати власну думку, зрозуміти, що не завжди те, що висловлює більшість, є істиною.

Список використаних джерел:

1. Дичківський І. М. Інноваційні педагогічні технології // К.: Академвидавництво, 2004. – 178 с.
2. Отдатчикова Л. О. Нетрадиційні форми навчання // Сільська школа. – №11 (23), листопад. – 2008. – С. 23–25.
3. Софій Н. Інноваційні методи навчання та викладання. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1663>.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.

Галацин Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент,

Национальный технический университет Украины

«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВТУЗ

В последние годы ученые и методисты предлагают новые современные методики преподавания иностранного языка. Большинство методик основаны на коммуникативном подходе, который направлен на формирование иноязычной коммуникативной компетенции: способности понимать и порождать иноязычные высказывания в связи с коммуникативными намерениями и конкретной ситуацией.

Чтобы избежать недоразумения при естественной коммуникации с носителями языка, надо знать нормы речевого поведения, включая невербальное поведение. Часто характер подачи информации обусловлен экстра-лингвистическими факторами.

Эффективность общения студентов на иностранном языке зависит от уровня владения лексической компетенцией. В частности В. Борщовецкая, под лексической компетенцией понимает такой уровень усвоения лексики, который дает возможность использования лексики в определенной ситуации [1].

Лексическая компетенция формируется во время усвоения новых лексических единиц с помощью чтения, восприятия на слух (аудирование), разговорная речь. Для эффективного обучения подобранные методы должны соответствовать потребностям студентов, тогда при таких условиях процесс усвоения лексического материала осуществляется в три этапа: 1) фонетические обработки профессиональной лексики; 2) закрепление и автоматизация лексических навыков; 3) активизация употребления профессиональной лексики с целью развития речевой деятельности [2].

Лексическая компетенция является составляющей коммуникативной компетенции, а это значит, что общение не возможно без приобретения лексических единиц [4].

Использование коммуникативного подхода учитывает коммуникативные назначения языковых единиц, их соотношение с деятельностью и социальным статусом человека, при этом коммуникативная деятельность является предметом развития в процессе обучения иностранному языку.

Создание различных ситуаций общения способствует коммуникативному подходу и творческой ориентации обучения. Только творческие задания дают возможность использовать иностранный язык как средство коммуникации [2].

Большинство ученых признают перспективность внедрения именно коммуникативного метода в процесс обучения иностранным языкам в современных общественных условиях. Так, А. М. Ветохов подчеркивает широкие действенные учебно-воспитательные возможности этого метода и его большой потенциал к дальнейшему развитию [2]. Коммуникативная компетенция считается сформированной, если «будущий специалист использует иностранный язык, чтобы самостоятельно получать и расширять свои знания и опыт». Коммуникативный подход призван обеспечить успешное овладение всеми четырьмя видами речевой деятельности на основе использования ситуаций общения и взаимодействия с целью решения практических задач [2].

Главными проблемами в обучении студентов высших технических учебных заведений является чрезвычайная краткость курса и недостаточная мотивированность к обучению, одной из причин которой является очень неравномерная подготовленность первокурсников к восприятию курса иностранного языка [1].

Достижения культурологической компетенции – мотивация для изучения иностранного языка. Одним из средств реализации этой задачи является использование фразеологических единиц в качестве учебного материала на разных этапах обучения и в различных аспектах преподавания.

Фразеологический фонд языка содержит в своей семантической структуре национально-культурный компонент, отражающий особенности культуры и быта народа – носителя языка, а также подчеркивает самобытность исторического развития общества, страны, государства [1].

Методически обоснованное использование фразеологических единиц способствует формированию всех трех коммуникативных компетенций. Имея

структуру типичних синтаксических образований, они позволяют отслеживать грамматические особенности языка [2].

Чрезвычайно разноцветный лексический состав фразеологических единиц, в том числе псевдослов, безэквивалентных единиц, наличие параллельных структур, стилистически осложненных фигурами речи, делают фразеологические единицы благодатным учебным материалом для формирования лингвистической компетенции.

Как известно, фразеологический фонд любого языка отображает яркость, экспрессивно-эмоциональный потенциал и стилистичность. Изучение небольшого количества фразеологических единиц позволит студентам увеличить арсенал лингвистических средств, коммуникативных стратегий [2].

Постулаты теории фразеологии, фразеологические единицы как таковые, конечно, не могут быть отдельным предметом изучения в техническом ВУЗе, но умело использованы, они улучшают работу, ведь имеют высокие мотивационные характеристики. Их новизна, познавательный, информативный потенциал требуют творческого подхода и способствуют положительной установке аудитории.

Список использованных источников:

1. Степанова І. С. Реалізація комунікативного підходу до викладання іноземних мов у технічних вишах / І. С. Степанова / ІХ МНПК «Гуманізм та освіта – 2008». Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/stepanova.php>.
2. Артеменко Т. М. Лінгвістичні аспекти навчання іншомовної мовленнєвої діяльності / Т. М. Артеменко, І. П. Липко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2013. – Вип. 22. – С. 24–33. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvmn_2013_22_5.
3. Мосьпан Н. В. Інтерактивне навчання лексики / Н. В. Мосьпан // Народний вісник. Науково-методичний електронний журнал, 2012. – Вип. 16. Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/16/statti/mospan.html>.
4. Шмідт В. В. Етапи формування іншомовної лексичної компетенції студентів немовних спеціальностей. / В. В. Шмідт // Вісник ЧДУ ім. Петра Могили. Наукові праці. – 2009. – № 95. Том 108. – С. 141–145.

Hrytsenko I.V.

English Teacher,

Nemyriv College of Building, Economics and Design

SOME MODERN TECHNIQUES FOR TEACHING ENGLISH VOCABULARY

With hundreds of thousands of words in the English language, teaching vocabulary can seem like a very daunting prospect. Remember though that the average native speaker uses around only five thousand words in everyday speech. Moreover, students won't need to produce every word they learn, some they will

just need to recognize. Selecting what to teach, based on frequency and usefulness to the needs of particular students is therefore essential. Once you have chosen what to teach, the next important steps are to consider what students need to know about the items, and how you can teach them.

According to Oxford University Press, “Students need to be able to do so much more than reel off lists of vocabulary. They need to be able to manipulate the language so that it can support their communicative needs.” [1].

This comes through a combination of memorization, reading, dictionary usage, context and other activities such as online games. Students must use a new word 10 to 16 times before it sinks in.

English vocabulary can be tricky, particularly if it is not a student’s first language. Identical words can often have different meanings depending on the context in which they are used. Lexicon can also change over the course of time, meaning words can change meaning. Grammar and structure must be tackled to ensure that words are being used correctly.

It is widely-known that presentation of new language items should be immediately followed by their practice. New knowledge needs to be integrated into existing knowledge, i.e. the learner’s existing network of word associations, what is called the mental lexicon [3].

There are a lot of different types of tasks that teacher can use to help students to transfer new words into long-term memory. Such tasks are either receptive, when learners make judgments about words, but do not necessarily produce them, or productive, in which learners are required to insert the newly studied words into some kind of speaking or writing activity. Definitely such division is a bit vague as receptive tasks can become productive if the learners are invited to talk about their judgments.

So, the tasks in which students make decisions about words can be divided into the following types:

1) Identifying words simply means finding them where they may be “hidden”, for example, in the text, e.g. students may be asked to count the number of times the word occurs in the text, or to find all the phrasal verbs, or to underline words and phrases in the text which convey the whole idea of the article etc. [4].

Then students can be asked to read the text, turn it over and answer if the given words occurred in the text. Identification is also the process students apply in task in which they have to unscramble anagrams, such as *saoqtu* – *quotas* etc. But it should be mentioned that for intermediate level students such kind of identifying should include more grammatically-oriented exercises, e.g. tasks where students are asked to underline the correct part of speech for each word as it is used in the text which precedes the exercise [5].

2) Selecting tasks are cognitively more complex than identifying tasks since they involve both recognizing words and making choice among them. This may take the form of choosing the “odd one out” task, which provides students with the set of words and phrases related to each other and belonging to the same lexical row, and the learners are proposed to find the word which doesn’t correspond to the row in each set. Such kind of activity not necessarily has a written answer. More important

is that learners are able to prove their opinions and justify their choice selecting those answers which are suitable for them among the suggested opinions.

3) Matching involves first recognizing words and then matching them, for example: a visual representative task, in which students are offered to match words with the illustration offered; finding a synonym; selecting an antonym; choosing a definition; forming a collocation, a task in which students are proposed to match nouns with verbs as they are used in the text or combine words to form word partnerships.

4) Sorting activities require students to sort words into different categories. These categories can be either given or guessed, e.g. an exercise where the given terms, phrases or words should be classified into groups according to various criteria and functions.

5) Ranking and sequencing require students to put words into some kind of order. This involves arranging words on a cline, for example, adverbs of frequency. Learners may be encouraged to express their opinions and rank the given items according to their preference. In such kind of tasks there may be no right answer, but the exercise of making the choices and comparing them with a classmate's choices is a good "brain work".

Productive stages are of three main types:

Stage 1: Noticing and understanding new words

Introducing nouns, things, objects, animals, etc... Visual elements work best with concrete nouns, but try to go beyond flashcards and illustrations. Try to use real objects whenever possible, or even sounds, smells, and tastes. Appeal to all of your students' senses!

Introducing adjectives. Opposites, like "big" and "small", "long" and "short", are usually illustrated with pictures, but here's another case where realia will help you teach new adjectives; the use of real life objects is wonderful for words like "soft" and "rough", adjectives that may take precious minutes of class time to explain. For more advanced adjectives, like "stunning", "gorgeous", "spectacular", "huge", or "immense", bring in photos of famous sights from around the world like the Louvre, Egyptian pyramids, the Eiffel Tower, etc...then use these new adjectives to describe these places in ways that clearly illustrate their meaning.

Introducing abstracts. There are things you simply cannot teach with a flashcard. What works best in these cases are synonyms, definitions, substitutions, or simply placing students within a given context. Consider this simple example: To teach the difference between "early" and "late", remind students what time class begins, then state that those who arrive before this time are "early" while those that arrive after this time are "late".

Stage 2: Recognizing new words.

Bingo. Bingo is one of the most versatile games employed by ESL teachers. For younger learners, make bingo cards with illustrations, and call out each word. For those who can read, do the opposite, make the cards with words, then draw the flashcards from a bag. For teens or adult learners, you can make cards with the definition and call out the words, or vice versa.

Fill in the blanks (with options). Hand out a piece of written text (anything from a description, song, letter, to even a short story) with blank spaces that must be filled in from a list of words. You can adapt this to longer texts, and also have longer word lists.

Stage 3: Producing vocabulary.

Descriptions. From a newspaper photo of a recent event to a personal account of a recent trip, there are countless things students can describe while putting new vocabulary to good use. This goes for both oral and written descriptions. You may give them some guidance, like indicating that they have to use at least five adjectives in their description, or five words related to sports, weather, etc...to no guidance at all.

Mind maps or brainstorming. Tell students they need to think of words they can use to describe the weather. Write “weather” at the center of a blackboard or whiteboard and circle it. Write every word supplied by students as “rays” that shoot out this circle. They should reply with previously taught words, like “chilly”, “scorching”, or “mild”. This works great for vocabulary review lessons.

Guess what I'm thinking. Students take turns describing something, like a place: “I’m thinking of a place that is so huge it takes visitors hours to see all of it. It has stunning works of art. It is a breathtaking building, very old, but with a modern glass pyramid in the front.” Students choose to be as obvious or as cryptic as they like. Even little ones can do this with simple descriptions: “It's an animal. It has a very long neck and big brown spots.” Or simply state a series of words: “Africa, black and white, stripes”. It’s better to teach vocabulary in context, in other words, teach highly descriptive adjectives when the lesson is about travel. Or clothes and accessories when you’re talking about shopping. Never teach a list of words just because, or students won’t have a chance to practice this new vocabulary.

Learning vocabulary game is a special helper in the process of integrating new words as well. Game factor can make words more memorable and help to involve every student into the class work. Most games offered by the authors of the modern textbooks are role plays, mainly pair work [2]. They are not precisely vocabulary games but give an opportunity to practice speaking skills on the basis of the vocabulary learned while working through the unit. These tasks are based on realistic problems or situations and are designed to motivate learners, develop their skills working in teams, delegating and interacting effectively with each other.

We can conclude that all these activities give students possibility to practice their communication and language skills in order to develop fluency in speech and put professional vocabulary to practice. They make work non-routine and keep learners being interested and active during the whole class.

References:

1. Allen V. F. Techniques in Teaching Vocabulary. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 136 p.
2. Lewis M. Hill J. Practical Techniques. For Language Teaching. – London: Language Teaching Publications, 1995. – 135 p.

3. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. – N. Y.: Language Teaching Publications, 1997. – 187 p.

4. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. – London: Pearson Education Limited, 2010. – 321 p.

5. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 234 p.

Зак В.С.

студентка,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КОЛОРИСТИЦІ МОРСЬКОГО ПЕЙЗАЖУ

У професійній діяльності художнику необхідно грамотно використовувати можливості кольору для гармонізації навколишнього середовища та у процесі створення пейзажу.

Актуальним завданням образотворчої фахової підготовки є опанування теорії кольору та практичне оволодіння основними принципами використання кольору в морському пейзажі. Аналіз праць художників-педагогів М. Кримова [2], К. Коровіна [1] та І. Айвазовського [3] надав можливість обґрунтувати методи навчання студентів закладів вищої освіти колористиці морського пейзажу. Здебільшого основний виклад матеріалу опирається на колористику пейзажу в цілому на основі пленерної практики. В останніх дослідженнях і публікаціях, в яких запропоновано розв'язання цієї проблеми, засвідчено, що методи навчання особливостей колористики морського пейзажу представлено недостатньо.

Мета і завдання статті полягає у розкритті методів навчання студентів закладів вищої освіти колористиці морського пейзажу.

В основу навчання студентів колористиці морського пейзажу покладено метод застосування теоретичних знань про колір на практиці.

У творі колір стає провідним елементом, який сприяє розкриттю основного задуму. Колір – це зображальний засіб відчуттів, емоційних станів людини та явищ природи, культури. З його допомогою художник передає колірну гармонію навколишнього середовища. Теплі кольори мають властивість «рухатись» до глядача, холодні – навпаки.

Основними одиницями вивчення студентами колористики пейзажу можна визначити:

- колірна гармонія – академічні живописні постановки, колористика морського пейзажу залежно від пори року, часу доби, стану погоди;
- композиція – аналіз композиції марини;
- пейзажне середовище – пленерні зарисовки, начерки, етюди.

Будь-яке джерело освітлення не тільки складає умови для сприйняття предметів, але й значно впливає на їх світлість та колір. Так, у сутінки або в похмурий день, коли сила освітлення мала, предмети значно темнішають. Тобто, тон освітлення природи різний. На початку роботи необхідно визначити загальний тон постановки, пейзажу або сюжетної картини, уявити собі кольорове зображення у чорно-білому варіанті схожу на чорно-білу світлинку.

Освітленість одного предмету визначається порівнянням до освітленості іншого. К. Коровін про задачі тонових співвідношень уточнював: «Уяви собі, що у тебе висить декілька сірих полотен, які ти повинен написати. Якщо ти будеш їх копіювати, вийде щось брудне, сіре та нудне. Якщо ти будеш шукати різницю в їх тональних співвідношеннях, колірному забарвленні, будеш піклуватися про їх відмінності – це буде вже свідомий підхід до колористики, а не просте копіювання» [1].

Особливість нашого зору в тому, що світлота поверхні сприймається нашою свідомістю у незмінних показниках. Білі предмети залишаються білими, сірі – сірими, чорні – чорними. Використання камертону для виразного відтворення тону в пейзажі застосовували багато видатних художників. Так, працюючи на пленері взимку, К. Коровін у якості камертону використовував власну чорну тростину, на яку вішав білу рукавичку для правильної передачі тональності у зображенні снігу та дерев, ступеня освітленості навколишніх предметів.

Отже, правильність колірних співвідношень залежить головним чином від правильної передачі насиченості кольору, а не від відтінку. Її неточність неминуче тягне за собою зміщення просторових планів, негативно впливає на передачу матеріальності предметів.

На початку роботи потрібно уважно розглянути пейзаж, визначити кольорові відтінки об'єктів, порівняти ступінь тепло-холодності усіх кольорів, виділити найбільш контрастні або близькі кольори. Наприклад, можна порівняти усі зелені або сині відтінки, порівняти групу холодних кольорів з групою теплих.

Художники часто порівнюють зображення фарбами з музикою, у якій окремих звук сам нічого не означає, але разом з іншими звуками створює мелодію. Можна зіграти цю мелодію у більш низькому чи високому тоні, але вона все ж залишиться мелодією. Якщо порушити взаємозв'язок, визначену послідовність звуків – мелодія перестане існувати. Теж саме можна сказати й про роботу з фарбами. Припустимо обрати ту чи іншу колірну гаму за тепло-холодністю, насиченістю, світлістю, але важливо дотримуватися взаємозв'язку кольорових співвідношень у картині, які у художньому творі не пов'язані у пропорційних взаємовідношень кольорів за світлістю та насиченістю з природою, викликають відчуття дисгармонії, чітко виділяються, як фальшива нота у музиці [3].

Художник-педагог М. Кримов розробив теорію тонального живопису не тільки як важливе обґрунтування живописного процесу, а як необхідність у заняттях зі студентами. Він наголошував, що тон у живописі має провідне значення. Адже художник, який вмів лише правильно передавати колір, але не в

зможі точно відтворити тональність, не має права називатися професійним художником-живописцем.

На його переконання реалістичний живопис – це передача тоном (плюс колір) видимого матеріалу. Тоном він називав ступінь світлоти кольору. Вірне бачення тону більш важливо для художника, ніж бачення кольору, тому що помилка у тоні дає невірний колір. Без правильно взятого тону неможливо правдиво передати загальний стан природи, простір і матеріальність. Почуття загального тону і є найголовнішим у живописі. Вірно взятий тон звільняє художника від роботи над деталями, дає глибину картині, розміщує предмети в просторі. Живописним називають тільки такий твір, в якому знайдений загальний тон і правильні тони окремих предметів та частин картини. М. Кримов, постійно працював в умовах природи у різний добовий час, дослідив вплив освітлення на колірно-тональні зміни об'єктів та явищ природи. Він створив навчальну «пейзаж-таблицю», на яку варто спиратися під час роботи на пленері за різних умов. Для досягнення правдивості зображення доцільно використовувати колірно-тональний камертон у вигляді запаленого сірника.

Отже, особливість методів навчання пейзажу М. Кримова – це написання з натури під час пленерної практики, в якій є чітка послідовність роботи від загального до часткового та від часткового до загального з подальшим синтезом першого і другого. Вона розвиває у студентів загальне бачення форми та підпорядкування цілісності. Відчуття тону займає найбільше значення у роботі над пейзажем.

Методи написання морського пейзажу розкриті у працях мариніста І. Айвазовського. Він зазначає, що людина не обдарована пам'яттю, але зберігає враження живої природи, може бути відмінним копіювальником, живим фотографічним апаратом, однак справжнім художником – ніколи.

Рухи живих стихій невлітими для пензля: писати блискавку, порив вітру, сплеск хвилі немислимо з натури. У картинах І. Айвазовського, зображено рух стрімких морських хвиль. Один із методів художника-мариніста – це використання техніки лесування. Уміння накладати найтонші прошарки фарби робить хвилю прозорою, а кольори насичені. За рахунок цього складається враження глибини та простору [3].

Отже, одним із головних завдань колористики морського пейзажу є оволодіння технікою лесування. Окрім того, його колорит має враховувати добові зміни, стан погоди тощо.

Відомі художники-педагоги опиралися на індивідуальні особливості написання пейзажів. Одні вважають, що тільки працюючи на пленері юні художники мають унікальну можливість дослідити та використати у власній навчально-творчій роботі всі нюанси природного освітлення, кольору, тону, плановості у процесі зображення пейзажу. Інші ж зазначають, що знання, пам'ять та чітке дотримання певних методів написання пейзажу дозволяє студентам набути необхідного художнього досвіду.

Таким чином, метод роботи з натури розвиває відчуття тону, який займає найбільше значення у роботі над пейзажем; метод роботи кольоровими співвідношеннями – відчуття насиченості кольору, а не його відтінку; метод

роботи тональними співвідношеннями – відчуття просторових планів та надає матеріальність предметам; метод лесування – відчуття колориту морського пейзажу завдяки прозорому мазку; метод художнього осмислення марини – відчуття природної стихії з її атмосферою, звуками, ароматами.

Список використаних джерел:

1. Коровин К. Константин Коровин вспоминает / Константин Коровин. – М.: Изобра-зительное искусство, 1999. – 85 с.
2. Николай Крымов и его уроки живописи. [Електронний ресурс] // Искусство и время – 2015. – Режим доступу: <http://to-priz.livejournal.com/124332.html>.
3. Полун С. Феодосійська картинна галерея ім. І. Айвазовського / Полун Світлана. – К.: Мистецтво, 1989. – 35 с.

Ієвлєв О.М.

*кандидат технічних наук, доцент,
Національний університет «Львівська політехніка»*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Протягом історії людства мобільні особи були корисні суспільству. В умовах індустріального та постіндустріального суспільства конкурентоспроможність людини визначає професійна мобільність. Вчені досліджують різні види такої мобільності – професійну, соціально-професійну, професійно-педагогічну тощо. Останній вид визначає успішність професійної діяльності майбутнього викладача. За сучасним законодавства навчання майбутніх викладачів відбувається переважно у магістратурі на педагогічних спеціальностях.

Формування професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача вимагає використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій. Слід зазначити, що розуміння необхідності розробки та впровадження таких технологій пов'язують із становленням в США та Європі у 50-х – 60-х р. минулого ст. технологічного підходу до навчання

Розглянемо основні технології, які доцільно при цьому використовувати.

При формуванні професійно-педагогічної мобільності слід використовувати інтерактивні технології – *технології кооперативного і колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та технологія опрацювання дискусійних питань.*

Серед методів колективно-групового навчання найбільш ефективними є «Мозковий штурм» і «Case-метод («case-study»)», що зумовлено їх впливом на особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя оскільки спонукає його до самоефективності в інтенсивній діяльності, що базується на виявленні власної уяви, творчості, вільного висловлення своїх думок [5, с. 31].

Технологія керованого самонавчання реалізується через установки на згуртування групи, вироблення єдиних цілей педагогічної спільноти закладу вищої освіти, індивідуальну допомогу, відкритість, прозорість, спільну діяльність, обмін думками. Зміст визначається програмою навчання і коригується запитом слухачів [1, с. 297]. Перевагою технології є можливість, на думку автора, знизити при її використанні залежність результату навчання від рівня професійної кваліфікації конкретного слухача в «суб'єкт – суб'єктні» взаємодії учасників освітнього процесу

Використання технології форсайта для розвитку мобільності дозволяє студентам набути навички прогнозувати власне майбутнє [3]. Створення Форсайт-проекту «Я – майбутній викладач» допоможе студентам в успішній адаптації до умов професійної діяльності. Участь в проекті дозволяє розкрити творчі здібності, проявити власну індивідуальність, відчути себе у ролі педагога.

Формування професійно-педагогічної мобільності передбачає використання тренінгових технологій, які реалізують активну модель навчання. Це стимулює самостійність студентів, дозволяє їм продемонструвати нестандартність мислення та творчість, підвищити адаптивність та рефлексивність.

Технологія проєктивної діяльності – це система навчання, яка передбачає гнучку організацію освітнього процесу та забезпечує, на думку Ю. Біктуганова, професійно-особистісне зростання вчителя, підвищуючи його професійну мобільність [2, с. 5]. Технологія сприяє розвитку самостійності, творчості та інтелектуальних здібностей.

Важливою технологією із формування професійно-педагогічної мобільності є технологія використання педагогічно-маніпулятивних впливів в освітньому процесі.

Маніпулятивний вплив в педагогічному процесі вимагає адекватності та самооцінки, узгодження з певними загальноприйнятими нормами. Критерієм моральності педагогічних маніпуляцій варто вважати етичні принципи і моральні норми, а також мотиви і цілі, якими керується суб'єкт впливу для постійного покращення освітнього процесу [4, с. 154].

Важливою характеристикою цього впливу є спрямованість його дії на несвідому компоненту поведінки учасників освітнього процесу, що зумовлює його ефективність при формуванні професійно-педагогічної мобільності.

Отже формування професійно-педагогічної мобільності передбачає застосування зазначених вище інтерактивних технологій при викладанні дисциплін навчального плану. В той же час опанування цими технологіями і застосування їх в практичній діяльності майбутніми викладачами є одним із індикаторів сформованості їх професійно-педагогічної мобільності.

Список використаних джерел:

1. Амирова Л. А. Реализация технологии управляемого самообучения преподавателей вуза в дидактической системе последипломного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, № 3 (2), 2010. С. 296–298.

2. Биктуганов Ю. И. Развитие профессиональной мобильности учителя средствами проектной деятельности в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.08. Москва, 2013. 22 с.

3. Вороновська Л. П. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства: автореф. дис. .. канд. пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2016. 20 с.

4. Калінська О. П. Розвиток педагогічної майстерності викладача економічних дисциплін у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2018. 345 с.

5. Пріма, Р. М. Теоретико-методологічні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2010. 42 с.

Кірюшина К.К.

викладач,

Київський університет імені Бориса Грінченка,

Університетський коледж

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Загальновідомо, що на сучасному етапі знання англійської мови є обов'язковим складником загального професійного рівня фахівця на ринку праці. Опанування англійської мови розширює в подальшому можливості в пошуках роботи, співпраці з колегами, спілкуванні з представниками інших країн тощо.

Навчання англійської мови, безумовно, залежить не лише від бажання вивчати її, а й від позитивної мотивації. Водночас успішна мотивація до навчання англійської мови викладачем значною мірою залежить від кількох аспектів, з-поміж яких виокремлюємо такі: 1) початковий рівень знань іноземної (англійської) мови; 2) вікові психологічні особливості студентів; 3) освітні запити та інтереси (дозвіллєві, мистецькі, спортивні тощо).

Загалом успішній навчальній мотивації сприятимуть внутрішні та зовнішні чинники. Зовнішня мотивація може виявлятися як в позитивних проявах (заохоченнях, високих балах, словесних похвалах тощо), так і негативних, що гальмують пізнавальний інтерес студента.

Більшість студентів, починаючи вивчати іноземну мову, вже мають здебільшого чітку внутрішню мотивацію, вони розуміють, чи буде мова пов'язана з бізнесом, з навчанням, з іншими аспектами життя. Саме тут мова необхідна їм для досягнення своєї мети. Але іноді під впливом зовнішньої мотивації (занадто похвал) відбувається зменшення внутрішньої мотивації, зниження продуктивності, зацікавленості в навчанні. Водночас, коли студент має зовнішню мотивацію, не зацікавлений в процесі навчання, заохочення і похвала може привести до внутрішньої мотивації.

Отже, завдання викладача – дібрати джерела внутрішньої мотивації і знайти способи їх поєднання із зовнішніми мотиваційними факторами. Оскільки студенти мають різні цілі для вивчення мови, важливо, щоб викладачі визначали цілі та потреби навчання, а також розробляли належні мотиваційні стратегії. Студенти мають усвідомлювати, чому їм потрібно докладати зусиль, наскільки їм це важливо, і наскільки вмотивовано вони відчують себе у своїх пошуках.

Таким чином, доцільно опиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де бажання до навчання породжуються саме тим, хто навчається, і діяльність починає виконуватися заради її змісту та мети. Студенти будуть найкраще виконувати свої функції, коли викладач буде зосереджений на мотивуванні їх внутрішньо, а не зовні. Нині виникають труднощі, коли викладач зосереджує увагу студентів увесь час на підтримці мотивації до вивчення мови на високому рівні.

Викладання мовного курсу має відбуватися з урахуванням інтересів кожного учня та різних очікуваних результатів. Подаємо стратегії, які є ефективними способами підвищення позитивної мотивації.

Створити дружню атмосферу. Потрібно розвивати дружній клімат, в якому всі студенти відчують себе визнаними. Більшість студентів відчують себе комфортно, беручи участь у заняттях, після того, як вони добре знають свого викладача та однокурсників. Створення безпечної та комфортної атмосфери, де кожен відчуває себе частиною цілого, є одним з найважливіших чинників стимулювання мотивації. Це може зайняти деякий час, коли студенти пристосуються до нових умов.

Принагідно на початку навчального року продемонструвати студентам проектні роботи, виконані старшокурсниками. Це спонукатиме учасників навчально-виховного процесу до партнерської співпраці з викладачем на результат, який стане цікавим і пізнавальним для всіх. Водночас педагогічна взаємодія допоможе зрозуміти студентам відчути себе визнаними колегами під час роботи в парах та групах. Відчуття того, що ви станете частиною цілого є одним з найсильніших мотиваційних факторів на початку навчального року. Для цього можливо використати гру «Псевдонім». Студенти вигадують та записують псевдонім (або використовують псевдонім, який вони вже мають). Кожен студент, повинен пояснити свій псевдонім. Також ця цікава діяльність дає студентам можливість створити дружню та гнучку аудиторію.

Створити ситуацію успіху. Почуття досконалості є великим фактором мотивації студентів. Обов'язково давайте позитивні відгуки та рекомендації роботі учнів. Це може підвищити позитивну самооцінку. Студент, який відчуває почуття задоволення від виконаного завдання, зможе краще керувати своїми власними прагненнями в майбутньому. Проте дуже важливо, щоб вчителі вказували не тільки на хороші аспекти роботи а також чітко пояснювали помилки. Студенти цінують пропозиції та зауваження педагога, коли вони відчують, що їхня робота позитивно оцінена, і це заохочує їх почати оцінювати самих себе для подальших завдань.

Заохотити студентів до встановлення власних короткострокових цілей. Учні, які вивчають мову, можуть досягти успіху, встановлюючи свої власні цілі

та направляючи свої дослідження до власних очікувань. Студенти можуть допомогти собі досягти навчальних цілей, визначаючи власні мовні потреби. Наявність цілей та очікувань призводить до підвищення мотивації, що, у свою чергу, сприяє більш високому рівню мовної компетентності. Викладач коледжу має заохочувати студентів до конкретних короткострокових цілей, таких як спілкування англійською мовою або читання книг.

Забезпечити парну та групову діяльність для розвитку довіри студентів. Студенти навчаються, пишуть, проєктують, створюють і вирішують проблемні питання. Пасивність зменшує їх мотивацію та зацікавленість. Ентузіазм та готовність до роботи над завданням впливають на якість роботи в класі, як можливість вдосконалення комунікативних навичок. Діяльність в малих групах і робота в парах, підвищують впевненість, і є чудовим джерелом мотивації. Групова робота дає можливість студентам різного рівня висловити свої ідеї на тему у групах з трьох або чотирьох людей. Адже для багатьох це є проблема працювати на загал. Групова діяльність дозволяє не тільки висловлювати свої ідеї, але й співпрацювати один з одним, що підвищує класову згуртованість. Наприклад, вправи для вивчення лексики, в яких студенти працюють в групах по 4 особи. Нові слова подаються на картках, студент повинен обрати одну картку не показуючи цього слова членам групи. Потім кожен учень пояснює своє слово, даючи три підказки групі, не називаючи слова. Використовуючи підказки, інші студенти повинні малювати картини, які відображають зміст цього слова. Ця діяльність надає студентам можливість використовувати інші навички для розвитку мови. Це також дає спокійнішим студентам можливість виразити себе в своїх групах.

Поєднати вивчення мови з інтересами студентів поза аудиторією. У сучасних умовах високотехнологічного навчання було б несправедливо обмежувати студентів традиційними методами. Потрібно заохочувати до поєднання досвіду в аудиторії з інтересами та діяльністю, що розвиваються в суспільстві, розвиток мовних навичок в цьому випадку стає більш актуальним. Наприклад, навчання мови може бути пов'язане з комп'ютерними іграми або комп'ютерними програмами, якими студенти цікавляться. Прослуховування пісень, перегляд фільмів або відео англійською мовою та читання веб-сайтів розширює їх світогляд та креативність.

Отже, ці стратегії можуть значно підвищити рівень мотивації студентів у процесі вивчення мови, що забезпечить у подальшому достатню мотивацію, навіть учні з високим рівнем володіння іноземною мовою та чудовими здібностями не можуть досягти своїх довгострокових цілей. Зауважимо також, що педагог-словесник має стати партнером цього процесу, створити таку атмосферу при якій вивчення іноземної мови стане індивідуальною потребою студента.

Список використаних джерел:

1. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів / За ред. Лузана П. Г. – Ірпінь, 2000. – 191 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посіб. / С. С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.

3. Наволокова Н. П., Андреева В. М. Практична педагогіка для вчителя. Х.: Вид. Група «Основа», 2008. – 118 с.

4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. – Київ: Ленвіт, 2004. – 320 с.

Ковпак Т.В.

вчитель;

Потьомкіна В.Є.

вчитель,

середня спеціалізована школа № 200, м. Київ

ПІДХІД ДО ПЛАНУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Як відомо, завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в навчанні, результатом якого має бути сформованість загальних компетентностей учнів [1].

Одним з підходів до реалізації компетентної освіти є проектна діяльність, яка передбачає використання в навчальному процесі методу проектів. Зрозуміло, що проектна діяльність буде ефективною лише в разі, коли виконувані проекти будуть сприяти розвитку компетенцій, а не будуть простим повторенням вже добре засвоєних знань, умінь та навичок.

Тому розвиток підходів, спрямованих на підвищення ефективності використання методу проектів у навчальному процесі, є, на наш погляд, актуальним завданням.

Загалом компетентнісний підхід можна розглядати як спрямованість освітнього процесу на здобуття, розвиток та вдосконалення компетентності (компетенцій). При цьому Радою Європи визначено п'ять ключових компетенцій, потрібних для успішного працевлаштування та здобуття вищої освіти (політичні та соціальні компетенції; компетенції, необхідні для життя в мультикультурній спільноті; комунікативні компетенції; компетенції, пов'язані з розширенням глобального інформаційного простору; здатність до безперервного навчання протягом життя).

У подальшому ці компетенції можуть уточнюватись. Наприклад, у [1] для учнів виділяють ключові, загальнопредметні і предметні компетенції. У [2] запропоновано перелік ключових компетентностей у навчанні: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, здоров'я-зберігаюча, які деталізуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами людини.

Зрозуміло, що формування компетентностей потребує використання відповідного інструментарію. Зокрема в [3] як одна з його можливих складових пропонується використовувати компетентнісно зорієнтовані завдання.

Іншим підходом може розглядатись проектна діяльність, тобто використання в навчальному процесі методу проектів. Відповідно до [4], виконуючи проект, учні формують та розвивають наступні компетентності: саморозвитку й самоосвіти; інформаційну; продуктивної діяльності; полікультурну; комунікативну; соціальну.

Необхідно зазначити, що нині метод проектів досить широко використовується в ході навчального процесу, наприклад, на уроках історії [5], хімії [6], іноземної мови [7], під час викладання трудового навчання [8] тощо. Такі публікації здебільшого містять опис проектів, які використовувались, етапів їх виконання тощо. Однак питання планування проектної діяльності, зокрема визначення з множини можливих проектів тих, які є найбільш доцільним для реалізації з метою забезпечення формування (розвитку) в учнів необхідних компетенцій, у них практично не розглядається.

На основі викладеного було поставлено таке завдання досліджень: розглянути підхід до планування проектної діяльності в навчальному процесі з метою забезпечення формування (розвитку) в учнів необхідних компетенцій.

У підході, який розглядається, під плануванням проектної діяльності розуміють визначення проекту, який доцільно рекомендувати учням для виконання з урахуванням наявного рівня їх компетентностей.

Цей підхід передбачає виконання декількох етапів, на першому з яких складають перелік проектів, які можуть бути виконані за темою, яка вивчається, а також перелік компетенцій, які підлягають формуванню (розвитку).

На другому етапі для кожного проекту визначають рівень його впливу на формування необхідних компетенцій. З цією метою кожний рядок таблиці типу, наведеного в табл. 1, заповнюють експертними оцінками рівня впливу відповідного етапу виконання проекту на формування необхідних компетенцій, наприклад, за дванадцятибальною шкалою.

Таблиця 1

Оцінювання рівня впливу проекту на формування необхідних компетенцій

Етап проекту	Характеристика діяльності	Компетенції						Сума балів
		ключові		загальнопредметні		предметні		
Назва першого етапу	Зміст діяльності на цьому етапі							
...
Назва останнього етапу	Зміст діяльності на цьому етапі							
Сума балів								

Сума балів для кожного стовпчика надає оцінку впливу проекту на формування відповідної компетенції, а сума балів для кожного рядка характеризує внесок відповідного етапу виконання проекту на загальний рівень підвищення компетенцій.

Загальна сума в останній клітинці таблиці надає узагальнену оцінку проекту стосовно його ефективності щодо формування розглянутих компетенцій. Зрозуміло, що чим більша ця сума, тим кращим є проект.

На третьому етапі оцінюють рівень володіння учнями, які можуть брати участь у проектній діяльності, необхідними компетентностями. З цією метою кожний рядок таблиці типу, наведеного в табл. 2, заповнюють експертними оцінками рівня володіння кожним учнем відповідною компетенцією за тією ж шкалою.

Таблиця 2

Оцінювання рівня володіння учнями відповідними компетенціями

Прізвище учня	Компетенції						Сума балів
	ключові		загальнопредметні		предметні		
Прізвище першого учня							
...
Прізвище останнього учня							

Сума балів для кожного рядка надає оцінку загального рівня компетентності відповідного учня.

На четвертому етапі, виходячи з аналізу даних, наведених у табл. 1 та 2, визначають проект, який доцільно виконувати кожному учню, виходячи з недостатності володіння ним тією чи іншою компетенцією.

Для цього за даними табл. 2 для кожного учня визначають перелік компетенцій, якими він володіє недостатньо та які, відповідно, потребують розвитку.

За результатами такого аналізу з таблиць типу табл. 1, які характеризують кожний проект, обирають той проект, який забезпечує найкраще формування саме тих компетенцій, яких бракує відповідному учню.

У разі, коли декілька проектів з такої точки зору є достатньо близькими, з них обирають той, який характеризується найбільшою узагальненою оцінкою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у статті наведено підхід до планування проектної діяльності в навчальному процесі з метою забезпечення формування (розвитку) в учнів необхідного переліку компетенцій. Цей підхід є досить простим, однак дозволяє обґрунтовано пов'язати завдання освітньої діяльності з практикою використання методу проектів.

Зрозуміло, що використання розглянутого методичного підходу потребує його конкретизації стосовно навчальних предметів та виховної роботи шляхом формалізації необхідних вихідних даних, що і може розглядатись як напрям подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Остапчук Н. О. Реалізація компетентнісного підходу до навчання інформатики в початковій школі // Наука і освіта. № 4. 2016. С. 170–175.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Бібліотека з освітньої політики] / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: “К. І. С.”, 2004. 112 с.
3. Фасоля А. Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? // Українська література в загальноосвітній школі. № 5. 2014. С. 14–20.
4. Кальчевська З. М. Використання методу проєктів на уроках, у виховній і позаурочній роботі (методичні рекомендації). Озерці, 2015. 26 с.
5. Чорна М. І. Метод проєктів на уроках історії. Тернопіль–Харків: Ранок, 2011. 160 с. (Серія «Нові педагогічні технології»).
6. Дячук Л. С. Хімія: уроки-проєкти : академічний рівень: 10 кл. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2014. 168 с.
7. Чечуй Е. П. Метод проєктів як один зі шляхів підвищення мотивації до вивчення німецької мови // Таврійський вісник освіти. 2013. №3 (43). С. 245–251.
8. Тищенко О. О. Особливості організації проєктно-технологічної діяльності учнів на уроках технологій // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2015. Вип. 51. С. 292–296.

Литвинова Н.В.

асистент;

Гриценко Л.Г.

асистент;

Петрикей О.О.

асистент,

*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Одне із завдань сучасної освіти – надати належні умови для підготовки майбутніх фахівців, які стануть конкурентоспроможними на ринку праці, відповідальними за власні рішення, схильними до співробітництва тощо. Важливе місце тут посідає їхня професійна компетентність, на яку впливає багато чинників, що визначають якість підготовки студентів та готовність до виконання професійної діяльності, а також до подальшого розвитку. З огляду на актуальність зазначеного пропонуємо модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Розробленням теоретичних засад побудови моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців займалися вітчизняні та зарубіжні вчені В. Байденко, А. Грітченко, Н. Ничкало, О. Коваленко, В. Курок, В. Радкевич, В. Сластьонін, Т. Сулима та інші.

Незважаючи на значну кількість праць з даної тематики, значущість отриманих результатів та їх актуальність, проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в закладах вищої освіти залишається недостатньо дослідженою, зокрема відсутня загальна стандартна модель компонентів, що їх висувують до майбутніх фахівців.

Обґрунтувати структуру моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Запропонована модель (рис. 1) формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики представлена у вигляді сукупності взаємозалежних блоків: цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінювально-результативного. Проаналізуємо їх.

Цільовий блок моделі. Відповідно до соціальної потреби та замовлення держави визначено мету. Убачаємо її в досягненні запланованого результату – формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Виходячи з мети, нами були визначені завдання формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, до яких належать: формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; оволодіння професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики сучасними будівельними технологіями та передовим професійно-педагогічним досвідом; формування практичних умінь і навичок застосування цих технологій; набуття досвіду міжособистісної комунікації.

Методологічний блок охоплює методологічні підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний), загальнодидактичні та специфічні (домінування практичної складової, екологізації, проблемності, гуманізації, співробітництва) принципи, що впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

На основі аналізу характеристик загальнодидактичних принципів, їх сутності та походження (В. Краєвський [1], М. Фомін [3], В. Ягупов [4]) схарактеризуємо ті, що найсуттєвіше сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, а саме: науковості, свідомості та самостійності, зв'язку теорії з практикою, систематичності та послідовності.

До специфічних принципів, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, віднесено: домінування практичної складової, екологізації, проблемності, гуманізації, співробітництва. Отже, кожний із вищезазначених (загальнодидактичних і специфічних) принципів має практично обумовлене самостійне значення, але одночасно вони доповнюють один одного, розкриваючи ту чи іншу сторону формування професій-

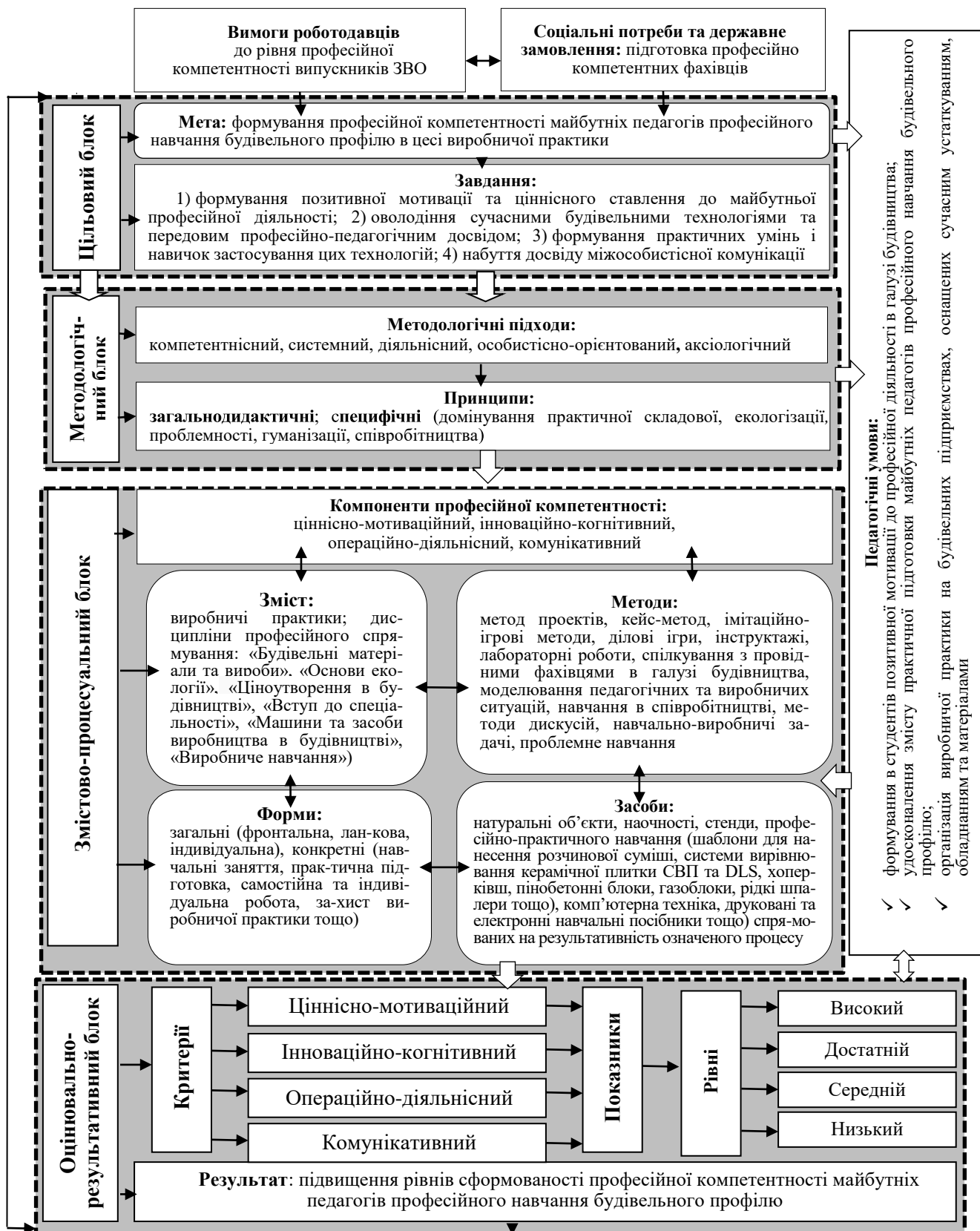


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів

ної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Однак найбільша їх дієвість виявляється під час спільної реалізації цих принципів.

Наступний, змістово-процесуальний блок моделі поєднує такі компоненти формування професійної компетентності: зміст, етапи, методи, форми, засоби. Їх упровадження надає можливість досягнути поставленої мети та високих результатів.

На основі вищезначених методологічних підходів та принципів для якісного процесу формування професійної компетентності ми пропонуємо впровадити низку педагогічних умов [2, с. 97–107].

Тільки системне використання означених у моделі форм, методів та засобів навчання сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Останній, оцінювально-результативний блок моделі містить критерії (ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний), показники та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості означеної якості, що дозволяє переконатися в досягненні поставленої мети (сформованість професійної компетентності) та виправити складові моделі за потреби.

Таким чином, у нашому дослідженні педагогічну модель застосовано як інструмент, що дає змогу графічно уявити процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та впливати на його вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Краєвський В. В. *Методологія педагогіки: минуле і сьогодення. Педагогіка.* 2002. № 1. С. 3–10.
2. Литвинова Н. В., Петрикей О. О., Гриценко Л. Г. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* Харків, 2018. № 3 (89). С. 94–115.
3. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки інженерів машинобудівного профілю: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2005. 20 с.
4. Ягупов В. В. *Педагогіка: навч. посіб.* Київ, 2003. 560 с.

Майорський В.В.
*старший викладач,
КВНЗ «Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»*

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВИХ ПОНЯТЬ ЯК ОДНА З МЕТОДИЧНИХ УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ КОНСТИТУЦІЙНОГО ПРАВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

Особливістю правознавства є наявність значного теоретичного матеріалу та понять як його структурних одиниць. М. Панов указує, що юридичній науці притаманна впорядкована система взаємопов'язаних понять і категорій, що визначаються предметом цієї науки та забезпечують логіко-юридичну організацію знань у сфері держави і права [2, с. 3–4]. На думку Л. Рябовол, теоретичний компонент шкільного правознавства охоплює категорії, правові поняття, терміни, судження, умовиводи, закономірності, тенденції та причиново-наслідкові зв'язки. Дослідниця зазначає, що поняттєвий апарат правознавства є осередком юридичних знань, результатом узагальнення найважливіших ознак правових явищ та пізнання шляхом проникнення в їх сутність й відображає факти державно-правової дійсності, які об'єктивно існують у їхніх істотних властивостях (ознаках), зв'язках та відношеннях [3, с. 134–139].

Розмірковуючи над важливістю формування суспільствознавчих (і, в свою чергу, правових) понять, А. Старєва зазначає, що інтерес учнів до суспільних проблем виникає й забезпечується за активізації ними вже набутих знань й використання їхнього життєвого досвіду [4, с. 125].

Формування поняттєвого апарату учнів у навчанні правознавства профільного рівня набуває особливої важливості ще й з тієї причини, що вивчення учнями правознавства як предмета розпочинається лише у 9 класі.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із розділу «Конституційне право України» передбачають формування таких предметних умінь учнів як *називати, правильно застосовувати, визначати, порівнювати* поняття й терміни. Зазначимо, що й інші передбачені програмою предметні вміння та розумові операції учнів як-от *характеризувати, описувати, аналізувати, розрізняти, оцінювати* правові явища й процеси ґрунтуються на знанні учнями тих чи інших правових понять. Наприклад, розрізняти види прав і свобод людини і громадянина учень зможе, опанувавши поняттями *права і свободи людини та громадянина*; моделювати *законодавчий процес* учні зможуть, якщо вони знатимуть, що це таке та якими є його етапи; для характеристики системи прокуратури учні мають передусім засвоїти, що таке *прокуратура* тощо.

Робота з формування понять починається з активізації знань учнів, необхідних для формування певного поняття (1 етап); далі ці знання поглиблюються й узагальнюються до формування поняття на науковому рівні

(2 етап); потім має слідувати теоретичне й практичне застосування поняття (3 етап) [5, с. 27].

Формування поняттєвого апарату учнів проходить такі рівні: 1) засвоєння інформації (пошук і знаходження відповіді на запитання «що таке»); 2) застосування учнем поняття в типовій (йому знайомій) ситуації; 3) творче застосування знань учнем у новій навчальній ситуації. На нашу думку, зусилля вчителя правознавства на уроках із конституційного права в профільних класах мають спрямовуватися на досягнення третього рівня опанування учнями правовими поняттями.

Послідовність учнівської діяльності при засвоєнні загальних понять (формується протягом вивчення всього предмета) можуть бути такими: 1) позначення найхарактерніших ознак поняття, фіксація цих ознак і підбиття проміжних підсумків (навіть коли поняття ще не сформоване); 2) уточнення й поглиблення поняття на основі частини вивчених ознак і зв'язків між ними; 3) формулювання власне визначення поняття, врахування його несуттєвих ознак як відтінків смислу відмінності або подібності близьких понять.

Таким чином, опанування учнем поняттям означає, що він знає його зміст, обсяг і зв'язки з іншими поняттями та вміє застосовувати в навчальній діяльності – визначати теоретичні поняття для аналізу й пояснення правових явищ і процесів, співвідносити й порівнювати правові поняття, аналізувати діяння учасників правовідносин на основі правових понять тощо. Тому важливою умовою успішного засвоєння поняття є така діяльність учнів, коли поняття формується в процесі його практичного застосування [4, с. 368]. Зокрема, для систематичної роботи з поняттєвим апаратом учнів важливі такі аспекти як методи й прийоми формування понять, способи перевірки обсягу й рівня засвоєння учнями правових понять тощо.

Систематична робота з формування поняттєвого апарату учнів профільних класів на уроках із конституційного права висуває певні вимоги до діяльності вчителя правознавства, який має знати логічні характеристики, джерела поняття; умови, рівні та критерії засвоєння понять; методи формулювання понять.

Глибоке та ефективне засвоєння учнями профільного класу понять конституційного права потребує дотримання вчителем правознавства певних умов, яких можна віднести такі.

1. Система понять має утворювати так звану структурну основу знань із тієї чи іншої теми, розділу та з правознавства як навчального предмета в цілому. Адже кожне поняття не є ізольованим, а знаходиться в певному зв'язку з іншими. Наприклад, поняття *громадянство* і *права людини* пов'язані з *правовим статусом особи* та є його центральними елементами, *судочинство* виступає формою здійснення *правосуддя*, *вибори* й *референдум* – це форми безпосередньої демократії тощо.

2. Одним із шляхів засвоєння учнями поняття є поступовий перехід від знайомих, частково знайомих до незнайомих понять. Наприклад, при вивченні теми «Народовладдя в Україні» знайомими для учнів є поняття *влада*, *народ*, *демократія*, на основі яких здійснюється формування таких частково

знайомих понять як *народне волевиявлення, вибори, референдум*, а на їх базі формуються нові (незнайомі з інших шкільних курсів) поняття *виборчий процес, виборча система* та ін.

3. Для ефективного засвоєння учнями правових понять важливою є реалізація на уроках із конституційного права в профільних класах внутрішньокурсових зв'язків, наприклад, між предметами «*Основи правознавства*» (9-ий клас) та «*Правознавство (профільний рівень)*» (10–11 класи). При цьому опановані учнями поняття в 9 класі мають змістовно поглиблюватися, адже навчальна програма практичного курсу правознавства передбачає мінімізацію кількості понять і спрощений (доступний для учнів 9 класу) їх виклад.

4. Низка понять, що вивчаються в конституційному праві, вже відома учням, наприклад, із мас-медіа. Серед них ті, що позначають органи державної влади України, місцевого самоврядування, виборчий процес, реалізацію й захист прав і свобод людини та громадянина тощо. Завданням учителя правознавства є спрямувати діяльність учнів профільних класів саме на засвоєння юридичного (не публіцистичного чи побутового) змісту понять.

5. Більшість понять дефініційно закріплена в конституційному законодавстві. Тому вчитель правознавства має організовувати систематичну роботу учнів із фрагментами нормативно-правових актів. Наприклад, опанування учнями такими поняттями як *адвокатура, територіальна громада, місцева державна адміністрація* передбачає опрацювання ними окремих положень відповідних законів та Конституції України.

6. Змінювані суспільні відносини призводять до того, що правовим поняттям притаманний постійний розвиток, коректування й наповнення новим змістом. Особливо це стосується поняттєвої бази конституційного права. Відтак учитель правознавства має постійно тримати в полі зору зміни в законодавстві – учні мають засвоювати й оперувати поняттями чинних нормативно-правових актів та міжнародних договорів.

7. Умовою ефективного формування поняттєвого апарату учнів при вивченні ними складних у теоретичному плані питань конституційного права є розвинута їхня здатність логічно міркувати, критично мислити (застосовувати навички аналізу й синтезу), абстрагувати, порівнювати, узагальнювати. Тому вчитель правознавства має приділяти достатньо уваги формуванню й розвитку цих розумових операцій старшокласників [1, с. 66–68].

Із зазначеного вище слідує, що формування поняттєвого апарату при вивченні конституційного права потребує цілеспрямованої й систематичної роботи як учнів профільних класів, так і вчителя правознавства.

Список використаних джерел:

1. Майорський В. В. Методика навчання конституційного права учнів профільних класів: дис. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Вячеслав Віталійович Майорський. – К., 2016. – 297 с.
2. Панов М. І. Проблеми методології формування категоріально-поняттєвого апарату юридичної науки / М. І. Панов // Проблеми законності. – 2014. – Вип. 126. – С. 3–13.

3. Рябовол Л. Т. Понятійний апарат шкільних курсів правознавства: загальна характеристика та особливості [Електронний ресурс] / Л. Т. Рябовол // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2012. – № 64. – С. 134–139. – Режим доступу: <http://www.nniif.org.ua/File/12rltpas.pdf>, вільний. – Назва з екрана.

4. Старєва А. М. Методика навчання суспільствознавства: навчально-методичний посібник / А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2013. – 484 с.

5. Усенко І. Б. Конституція України і основи правознавства в школі: книга для вчителя / І. Б. Усенко [та ін.]; ред. І. Б. Усенко. – К.: Укр. центр правничих студій, 1999. – 357 с.

Маслова С.Я.

кандидат педагогічних наук, доцент;

Руда А.В.

викладач,

Одеська національна академія харчових технологій

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Останнім часом спостерігається загально світова спрямованість на гуманізацію освіти, що знаходить свій вираз в орієнтації процесу навчання на розвиток особистості студента.

Серед розмаїття нових педагогічних технологій у системі освіти, спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, найбільш характерною є проектна методика навчання, де широко використовується „его – фактор” (я – фактор), що передбачає заломлення всього навчання через особистість учня, через його потреби та інтереси.

Розглядаючи проектну методику у контексті особистісно-діяльного підходу, визначимо спочатку, що означає особистісний. Особистість, як підкреслює І. А. Зимня, „виступає в якості суб’єкта діяльності, вона формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер та особливості протікання цих процесів” [1, с. 63].

Таким чином, в центрі навчання знаходиться сам студент, його мотиви, цілі, його неповторний психологічний склад, тобто студент як особистість.

Суть проектної методики, яка розглядається у контексті особистісно-орієнтованого навчання полягає в тому, що мета занять та способи її досягнення повинні визначатися з позиції самого студента, на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього, особистісно-орієнтоване навчання, що лежить в основі проектно-орієнтованої методики, передбачає зміни основної схеми взаємодії. Як відзначає І. А. Зимня „замість широко розповсюдженої схеми суб’єкто-об’єктної взаємодії $S \rightarrow O$, де S – вчитель, суб’єкт педагогічного впливу, а O – учень, об’єкт, повинна мати місце схема суб’єктно- суб’єктного рівноpartnerського навчального

співробітництва. Тобто навчання здійснюється за схемою $S1 \rightarrow S_n$, де $S1$ – це вчитель, людина, яка викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як до партнера, інформативний як до студента, цікавий співбесідник, змістовна особистість. S_n – це учень як єдиний взаємодіючий, колективний, сукупний суб'єкт партнерської взаємодії [1, с. 71].

На молодших курсах ВНЗ особистісно-орієнтоване проектне навчання є особливо значущим з таких причин:

1. Студенти молодших курсів у психологічному плані належать до юнацького віку, який являє собою „третій світ”, що існує між дитинством та дорослістю.

2. Проміжний етап суспільного положення та статусу юнацтва сприяє активізації розумової діяльності першокурсників та підвищенню ступеня їх самостійності.

3. На старшому етапі навчання активно розвивається на основі рефлексії своє власне самоусвідомлення, образ „Я”, співвідношення реального та ідеального „Я”.

4. Перед юнаками цього віку стоїть завдання соціального та особистісного самовизначення, яка передбачає чітке орієнтування та визначення свого місця у дорослому світі, з чим пов'язана необхідність розвитку самосвідомості, вироблення світобачення та життєвої позиції [2, с. 166].

Суттєвою особливістю будь-якої діяльності, як підкреслює І.А. Зимня [1, с. 65], є її мотивованість. Оскільки об'єктом навчання у викладанні ІМ, згідно особистісно-діяльного підходу, служить мовленнєва діяльність, а мовна система виступає лише як засіб реалізації цієї діяльності; то, як усяка діяльність, мовленнєва діяльність повинна ґрунтуватись на комунікативно-пізнавальній потребі учнів висловлювати свою думку. Ця потреба, як підкреслює І. А. Зимня [1, с. 70], входить у загальну систему його мотивації. Відповідно у викладача ІМ виникає педагогічна та психологічна проблема первісної свідомості, формування, або зберігання вже існуючої у студента потреби спілкування ІМ та пізнання засобом цієї мови особистісно-значущої діяльності.

Важливим засобом формування внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні є:

– зв'язок ідеї проекту з реальним життям: ідея всякого проекту повинна бути пов'язана зі створенням конкретного продукту або вирішення окремої, значущої для студента проблеми, взятої з реального життя у процесі практичної діяльності;

– наявність цікавості до виконання проекту збоку усіх його учасників: у процесі застосування проектно-методики дуже важливо добитися особистісно прийняття ідеї проекту та збудження цікавості до його реалізації, що дозволить добиватись успішного його виконання та ефективності його навчального впливу;

– провідна роль консультативно-координуючої функції викладача: перехід з позиції лідера до позиції консультанта та координатора, що дає студентам реальну автономію та можливість виявити свою власну ініціативу та самостійність у процесі виконання проекту, сприяє саморозвитку особистості.

Таким чином, проектна методика реалізує особистісний підхід до студентів, що вимагає передусім ставлення до студента як до особистості з його потребами, можливостями та устремліннями.

Список використаних джерел:

1. Зимняя И. А. Педагогика обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Программы для общеобразовательных учреждений. Иностр. языки (англ., нем., фр., исп.) 1–11 кл. общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение. 1997. – 175 с.

Негрівда О.О.

*кандидат педагогічних наук, викладач,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»*

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ: КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД

Необхідність навчання іноземної мови на засадах комунікативно-когнітивного підходу в сучасних умовах обумовлено вимогами сьогодення щодо організації навчального процесу у ВЗО у відповідності до пізнавальних особливостей та уподобань особистості, для розвитку у них необхідного уявлення про систему досліджуваної мови і здатності до реального спілкування в іншомовному середовищі.

Під комунікативно-когнітивним підходом розуміють таку організацію навчального процесу, яка поєднує свідоме навчання мови в процесі комунікативної взаємодії студентів, і забезпечує участь кожного з них в якості об'єкта й суб'єкта пізнавальної діяльності одночасно [1, с. 70].

Первісним принципом комунікативного підходу є навчання мови в процесі комунікативної взаємодії. На думку дослідниці В. Причини головним призначенням іноземної мови як навчального предмета – стати засобом спілкування учнів завдяки сформованим комунікативним умінням у говорінні, розумінні на слух (аудіюванні), читанні та письмі. Автор вважає, що основою комунікативного підходу є переорієнтація на комунікативну компетенцію як провідну, на спонтанність і природність комунікації з урахуванням індивідуальних рис особистості [3, с. 195].

Вітчизняний методист Ю. Пассов зробив значний внесок у розробку й впровадження у навчання комунікативного підходу. На думку автора, комунікативний підхід заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу живої комунікації [2, с. 33].

О.Тарнопольський визначає, що «найвищою формою комунікативного підходу до навчання іноземної мови є занурення в іншомовне середовище, де професійні проблеми обговорюються мовою, що вивчається. У такому разі

вивчення мови відбувається одночасно з вивченням предметного змісту спеціальності» [5, с. 72].

Когнітивний підхід до навчання мови полягає в засвоєнні теорії мови, яка вивчається переважно у вигляді роботи над вивченням правил фонетики, граматики і слововживання. «Механічному запам'ятовуванню відводиться незначна роль, а на противагу йому акцент робиться на свідомому конструюванні висловлювання іноземною мовою» [4, с. 329].

Когнітивний підхід в навчанні спрямований на формування критичного мислення: вміння проводити відмінності між фактичними відомостями та оціночними судженнями, фактами і припущеннями; уміння виділяти логічні види зв'язку, специфічні предметні види зв'язків; уміння виявляти фактичні та логічні помилки у міркуваннях, відрізнити істотні доводи від тих, що не відносяться до справи, розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані оцінки та ін.

Оволодіти лексикою іноземної мови означає добитися високого рівня володіння мовою. Для людини, яка вивчає іноземну мову, лексика нерідної мови завжди викликає значні труднощі, особливо у тому випадку, коли в рідній мові немає аналогічної за образом і значенням лексичної одиниці. Тому особливу увагу слід приділити комунікативно-когнітивному підходу у навчанні іншомовного лексичного матеріалу.

При визначенні системи роботи з англійською лексикою необхідно, перш за все, враховувати здобутки сучасної методики виділення мовного, комунікативного та культурологічного компонентів у навчанні лексикології на заняттях з англійської мови, нові вимоги до змісту й організації занять, нетрадиційні методи й засоби навчання.

Усвідомлення студентами особливостей функціонування даних мовних одиниць, свідоме їх використання у побудові текстів, продукування самостійних висловлювань, у нашому випадку, з органічним використанням лексичного матеріалу, активізує мовленнєві процеси, розвиває мовну свідомість і удосконалює мисленнєву діяльність студентів.

Отже, основними передумовами адекватного засвоєння лексичних одиниць англійської мови є правильно розкрита їх смислова структура, розуміння вмотивованості їх значення, ілюстрація значення у відповідних типових ситуаціях і закріплення матеріалу, який вивчається, на спеціально розроблених вправах.

Практика викладання практичного курсу англійської мови, бесіди з викладачами, результати діагностики знань і контрольних зрізів показують, що у студентів на недостатньому рівні сформовані навички оперування складною в семантичному відношенні лексикою, що входить в системні об'єднання лексичних одиниць, причому найбільші труднощі студенти зазнають при використанні такої лексики в продуктивних видах мовної діяльності. При продукуванні власних висловів студентам важко у виборі точної лексичної одиниці для виразу думки, вони допускають помилки в сполучуваності слів, мова студентів багато в чому позбавлена барвистості і виразності.

Усі вказані вище чинники свідчать про необхідність кількісного збагачення словникового запасу студентів і якісного вдосконалення їх лексичних навичок у різних видах мовленнєвої діяльності, про важливість розробки методики, яка б дозволила синтезувати програмний лексичний матеріал і цілий пласт важкої в семантичному відношенні лексики, об'єднаної семантичною схожістю і відмінністю, володіння якої на високому рівні і характеризує наближення комунікативної компетенції студентів до компетенції освічених носіїв мови.

Таким чином, комунікативно-когнітивний підхід є безумовною не обхідністю при навчанні іноземних мов у різних типах освітніх установ. Такий підхід наголошує необхідність концентрації особливої уваги на формування в студентів адекватного уявлення про систему мови, здатності до мовних дій різної спрямованості з цим матеріалом. Особливу увагу слід приділити ефективним методам та прийомам роботи комунікативно-когнітивного підходу з іншомовним лексичним матеріалом у процесі спеціальної підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел:

1. Игнатова И. Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ / И. Б. Игнатова // Мир русского слова. – 2007. – № 3. – С. 69–72.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Причина В. В. Комунікативно орієнтований підхід до навчання учнів англomовному спілкуванню / В. В. Причина // Таврійський вісник освіти. – 2012. – № 4. – С. 195–201.
4. Проскуріна Я. І. Комунікативно-когнітивний аспект професійно-орієнтованого мовного навчання іноземних студентів медичного профілю / Я. І. Проскуріна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 4 (22). – С. 327–334.
5. Тарнопольський О. Б. Методики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К.: Інкос, 2006. – 248 с.

Пікулицька Л.В.
старший викладач;

Комарь В.І.
викладач,

Сумський національний аграрний університет

НАВЧАННЯ ГРАМАТИЦІ СТУДЕНТІВ – НЕ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК НЕРІДНОЇ

Комунікативна методика, яка лежить в основі викладання української мови іноземним студентам – не філологам, формулює перед викладачами основну ціль – навчання мовленнєвій діяльності, тобто навчання читанню, слуханню, говорінню, письму. Однак очевидно, що успішна мовленнєва діяльність неможлива без певного мінімуму мовленнєвих знань. А це пояснює доцільність організації єдиного навчання мові та мовлення. Мовленнєві знання, які можуть бути представлені системою фонетичних, граматичних та лексичних засобів, є першочерговою базою для формування у студентів умінь читати, слухати, говорити та писати тією мовою, яку вивчають.

Питання вивчення граматики не повинно виникати взагалі. Без граматики процес оволодіння українською мовою буде довгим та неефективним. Усвідомлення граматичного матеріалу – обов'язкова умова швидкого вивчення мови.

Мета цієї статті – це опис основних питань методики навчання української граматики як засобу оволодіння мовленнєвою діяльністю.

Грамматика – це такий аспект мови, в якій містяться усі відомості про будову слова, про види словосполучень, типи речень. Володіти граматиною – означає вміти утворювати форми слів, будувати речення. Як відомо, необхідність будувати речення виникає тільки тоді, коли є потреба вираження думок і розуміння чужої думки у процесі спілкування.

Вивчення граматики в аудиторії студентами – не філологами орієнтується на певні цілі та умови навчання, на конкретний контингент студентів. У зв'язку з цим об'єм граматичного матеріалу та система його подачі може варіюватися. Але принципово загальним методом залишається принцип від змісту думки до форми її вираження. Ведення того чи іншого граматичного матеріалу диктується лише комунікативною необхідністю, тобто потребою вираження певного змісту. Кожного разу студент повинен розуміти, для чого пропонується нова граматична конструкція. Граматичні правила даються не для заучування їх напам'ять, а для того, щоб студенти могли усвідомлено здійснювати граматичні дії у процесі мовленнєвої комунікації.

Виникає питання: «Яку роль відвести граматиці і як її викладати?». У практиці навчання іноземних студентів відсутні чисто граматичні уроки, теоретичні пояснення. Від студентів не вимагаються знання правил. Граматичний матеріал пояснюється так, що іноземні студенти не помічають граматики це чи ні. Все мистецтво викладання в тому, щоб організувати

навчання на базі граматичної системи, щоб через гарно продумані уроки та вправи підвести студентів до граматично правильного українського мовлення.

Ядром граматичного мінімуму на початковому етапі є наступні теми: відмінкова система української мови (на матеріалі іменників), присвійні та вказівні займенники, прикметники, форми дієслів, керування дієслівними конструкціями.

При організації навчального процесу повинна бути чітка система. У кожного підручника є своя певна послідовність, етапність вивчення матеріалу. А викладач повинен добре розібратися в системі того чи іншого підручника. По-перше, необхідно використовувати той матеріал, який є першочерговим для вирішення комунікативних задач студентів, тобто для використання його в реальних ситуаціях спілкування. У той же час слід пам'ятати принцип: від простого до складного. Наприклад, яке значення родового відмінка відсутність (у кого немає чого/кого?) чи направлення (до кого?) пропонувати для вивчення раніше. Досвід показує, що краще розпочинати з першого, який засвоюється краще.

Послідовність вивчення окремих явищ, їх відбір, як зазначалось раніше, визначається їх значимістю для мовленнєвого спілкування в умовах конкретних ситуацій. Необхідність брати участь у спілкуванні приводить до того, що граматичний матеріал ділиться на порції. Так, знайомство студентів із знахідним відмінком починається з питання що?/кого?. Через деякий час цей матеріал знову закріплюється уже у новому значенні знахідного відмінка – об'єкта думки (для відповіді на питання про що?/ про кого?). Такий розподіл матеріалу по циклам отримав назву концентричного. Такий спосіб змушує вводити у процес навчання спеціальні систематизуючі уроки по узагальненню вивченого матеріалу. Але узагальнювати потрібно не поодинокі факти, а типові для мови. Винятки краще давати на запам'ятовування як окремі лексичні одиниці. Наприклад, закінчення місцевого відмінка – у: на мосту, у парку, у саду та ін. Таким чином, концентричне розподілення граматики дозволяє з перших кроків навчання зробити його засобом мовленнєвого спілкування. У той же час це дозволяє вводити новий матеріал на основі повторення та закріплення раніше вивченого.

У методиці викладання української мови як іноземної загальноприйнятою є вимога презентувати новий учбовий граматичний матеріал тільки у реченні, фразі, тобто у синтаксичній конструкції. Звідси ми бачимо, що мінімальною одиницею представлення учбового матеріалу є речення, яке використовується викладачем як мовленнєва модель. Наприклад, використання знахідного відмінка іменників відбувається через заучування ізолюючих форм слів у фразах: «Студент пише завдання», «Студент читає текст», «Студент слухає музику». Така мовленнєва модель – це типове речення, за яким студент може самостійно побудувати аналогічні висловлювання. Мінімальні структури поступово ускладнюються за допомогою слів. Наприклад, «Студент читає цікаву книгу», «Студент читає цікаву книгу про Суми» чи «Студент читає, а викладач слухає». Використання мовленнєвих моделей пов'язане з необхідністю одночасної роботи з граматиною, лексикою, звуками та

інтонацією української фрази. Таким чином, мовленнєва модель органічно об'єднує усі три аспекти мови: фонетику, граматику, лексику.

Під час роботи з граматичним матеріалом можна виділити такі основні прийоми засвоєння граматики.

Предметний. Граматичні категорії пояснюються на прикладі реальних предметів в класі чи приносяться до класу: журнал, книжка, сумка, олівець, ручка, газета та ін. Спочатку студенти просто повторюють слова за викладачем, потім відповідають на питання: «Що це?» – «Це журнал». Після цього на питання: «Де журнал?» – «Він там». Далі робота на занятті організовується різними шляхами: студенти самі запитують один в одного, записують слова на дошці за родами. Як бачимо, граматика презентується через тренування мовлення.

Дієслівний. Необхідні категорії вивчають у сфері звичайних дій. Для цього найкраще підійдуть різноманітні малюнки. Викладач показує малюнок і звертається до студентів з питанням: «Що він/вона робить?». Такий метод дозволяє повністю виключити переклад з рідної мови студента.

Ситуативний. Граматичний матеріал ілюструється у ситуативних діалогах, репліках.

Вміло побудована система граматичних вправ не потребує спеціальної граматичної підготовки. Усі вправи мусять відповідати принципу комунікативності та імітувати реальне спілкування.

Отже, основними принципами організації граматичного матеріалу є комплексність, концентризм, від легкого до складного.

Граматичні вправи слід націлювати не на закріплення граматичної категорії, а на автоматизації не закріплення типових моделей в реальному оточенні. Кожну вправу необхідно будувати так, щоб студент міг відчути користь від затрачених зусиль, при чому у практичному використанні мови.

Вправи граматичного спрямування можна поділити на підготовчі та мовленнєві, тобто, вправи, які формують здібності і вправи, які розвивають мовлення.

Підготовчі вправи мають комунікативну задачу і відповідають реальній мовленнєвій практиці. Такі вправи несуть в собі комунікативну задачу, побудовані так, щоб забезпечити відносну безпомилковість та швидкість виконання.

За способом виконання підготовчих вправ розрізняють імітаційні, трансформаційні, підстановчі та репродуктивні.

Ціль імітаційних вправ – багаторазове прослуховування та повторювання моделей. Студенти нічого не конструюють: вони отримують готові моделі, використовують їх і нічого не змінюють. Вони не повинні бути механічними (типу «Слухайте і повторюйте»). Існує кілька типів імітаційних вправ: короткі відповіді на загальні, альтернативні, уточнюючі питання. Такі вправи дуже ефективні, не викликають труднощів, створюють ілюзію вільного спілкування.

Під час використання підстановчих вправ студент повинен використати іншу лексичну одиницю. У трансформаційних вправах студенти

використовують лексичну одиницю у потрібній формі. Щодо репродуктивних вправ, то студенти самі обирають лексичну одиницю і запитують один одного.

Мовленнєві вправи розвивають мовлення, це вправи природної комунікації. Виникає питання, чи потрібно під час вивчення граматики давати студентам мовленнєві питання? Тоді це не навчання граматиці, а навчання говорінню. Але говоріння і грамика тісно пов'язані. Навчаючи граматиці, ми формуємо здібності правильного оформлення мовлення.

Слід зазначити, що кожна граматична форма, яка вивчається має бути послідовною, пройти через підготовчі вправи до вправ мовленнєвих – вправ мовленнєвої комунікації.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Чеснакова Н. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М. П. Чеснакова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

Попова О.В.

аспірант,

*Інститут філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

КОМУНІКАТИВНІ ЗАВДАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДИСКУСІЇ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У сучасному освітньому просторі дедалі частіше зміщуються звичні акценти навчання та методичної організації: усі процеси підпорядковуються потребам учня. До того ж, навчальний вектор спрямований на зрівноваження знаннєвого і компетентнісного компонентів змісту освіти. Учитель повинен забезпечити якісне задоволення пізнавальних потреб учнів і зберегти позитивну мотивацію пізнання і спілкування. Одним із засобів, які може результативно використати учитель української мови для досягнення цих цілей, є добір, підготовка завдань до різних типів уроку і різних методів навчання. Навчальна програма з української мови середньої школи в умовах стрімкого розвитку суспільства насамперед сприяє формуванню національно-мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови та розвиненим мовленням, а також демонструє високий рівень комунікативної компетентності. Визнання компетентнісного підходу провідним у навчанні передбачає формування не лише предметної, а й ключових компетентностей, що спрямовані на діяльнісний освітній результат [6]. З огляду на суть компетентнісного підходу, знання мають бути інструментом у розв'язанні життєвих проблем, засобом особистісного розвитку, соціалізації учнів й успішного професійного становлення. Одним із методів, який насправді здатний забезпечити такий прогрес особистості учня, є

навчальна дискусія, яка в курсі української мови в середній школі є, на нашу думку, методом досягнення головної дидактичної мети мовної освіти – учня, компетентного в спілкуванні.

Навчальна дискусія жваво застосовується в навчальному процесі завдяки великій кількості різнотипних комунікативних завдань, які уможливають активізацію учнівської аудиторії, є послідовними кроками формування комунікативної компетентності учнів середньої школи. Якщо розглядати дискусію як одну із моделей особистісно зорієнтованого спілкування, то варто зазначити, що вона є одним із засобів активізації навичок спілкування. Адже дискусія – це діяльнісний процес, упродовж якого відбувається "дослідження, розбір, обговорення будь-якого питання, проблеми" [4]. В методиці розрізняють *спрямовані* та *вільні* дискусії [7]. На початковому етапі опанування програмної теми з української мови, як правило, проводиться *спрямована дискусія*, яка в подальшому поступається місцем *вільній*. Такий тип ґрунтується на визначеній, обмеженій темі чи на основі тексту та має контрольований, передбачуваний характер. *Спрямована* дискусія для розвитку мовлення має сталу організацію: учням повідомляється загальний хід дискусії, пропонуються питання, які спрямовують увесь процес у потрібне русло, на загал виносяться судження у вигляді окремих висловлювань, реплік є підготовчий етап за планом, логіко-синтаксичною схемою, з використанням лексичних таблиць, ілюстрацій. *Вільна* навчальна дискусія є менш регламентованою, має творчий характер. Її учасники виявляють високу активність і самостійність, визначають проблематику, зміст і хід обговорення самостійно. Важливою рисою вільної дискусії є її самоорганізація. Вчитель підтримує, стимулює обговорення евристичними прийомами, заохочує до обміну інформацією та уточнює деталі теми обговорення, спонукає учнів до пошуку відповідей, узагальнює спільну думку або рішення. У вільній дискусії розвиток мовленнєвих умінь провадиться у різних організаційних формах: засідання експертної групи, круглий стіл, форум, диспут, піраміда суджень [4]. У програмі з української мови 5-9 класів вільні дискусії можна проводити з тем: «Цінності сучасного молодого українця», «Етикет повідомлень засобами SMS-спілкування», а також у колективній комунікації класу з будь-якої теми в режимі конференції та в чатах (домовляння про зустріч, вибачення, привітання зі святом). *Спрямовані* дискусії, на нашу думку, є важливими у засвоєнні тем «Чому вміння спілкуватися вважають запорукою успіху?», «Яким я уявляю своє майбутнє: освіту, роботу, родину». При цьому учні можуть отримувати граматичні завдання, наприклад, висловитися в дискусії з використанням двоскладних й односкладних речень.

Реалізація дискусії як методу навчання проходить у послідовному виконанні різних типів завдань. У 1983 році В. Л. Скалкін запропонував таку дефініцію комунікативних завдань: різновид творчих вправ, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і достатньо високого рівня практичного володіння мовою. З позиції комунікативно-діяльнісного підходу такі вправи вважаються провідними в навчанні мови, тож на їхнє виконання вчений рекомендує відводити основну частину уроку рідної мови [1]. Комунікативні вправи/завдання В. Л. Скалкін розподіляє на такі групи: питально-відповідні;

- ситуативні;
- репродуктивні (переказ тексту або відеоряду);
- дискусивні;
- композиційні (усний виступ за запропонованою темою, імпровізація, драматизація);
- ігрові [1].

Отже, комунікативними ми називаємо ті вправи чи завдання, які відображають або імітують процес спілкування. Тому є підстави розглядати терміни “комунікативні” та “мовленнєво-ситуативні” вправи і завдання як синонімічні, а власне ситуативні вправи як різновид комунікативних. Вони відрізняються від некомунікативних тим, що залучені до безпосереднього комунікативного акту у процесі спілкування, тобто моделюють комунікативну ситуацію. У процесі навчання української мови комунікативну ситуацію, відтворену в аудиторії для реалізації дидактичного завдання називатимемо навчально-мовленнєвою [2]. В основі ситуативних вправ лежить навчально-мовленнєва ситуація, тобто створена вчителем ситуація, яка стимулює учнів до створення конкретних висловлювань, близьких до тих, які існують у дійсності. Розрізняють два різновиди навчально-мовленнєвих ситуацій: *ситуація природна* (наприклад, діалог у класі про відсутніх) і *ситуація штучна* (приміром, вчитель пропонує учням здійснити уявну подорож до зимового лісу і розповісти про свої враження) [2]. Діалог-домовленість є частиною природної навчально-мовленнєвої ситуації і реалізується через завдання: запропонувати і обґрунтувати тему цього діалогу, пояснити причини неуспішного діалогу-домовленості. Ще одним завданням у цій ситуації може бути складання та обговорення переліку умов успішного спілкування в сучасному молодіжному середовищі, зокрема з використанням мобільного зв'язку, наприклад за темою «Чому вміння спілкуватися вважають запорукою успіху» з опрацюванням синтаксису двоскладних і односкладних речень. *Штучну* навчально-комунікативну ситуацію для навчання українського мовлення з теми «Відокремлені члени речення» можна запропонувати учням 9 класу. У ній вчитель виступає в ролі роботодавця популярного рекламного агентства “*Шанс*” і влаштовує співбесіду-суперечку методом навчальної дискусії. Вчитель дає розподіляє клас на групи, кожній групі дає час аргументувати, чому саме ця команда має працювати в рекламній агенції, які нові слогани та білборди вона запропонує та якими новими ідеями мають збагатити рекламу міста, переможці отримують роботу.

Навчально-мовленнєва ситуація відтворюється в аудиторії за допомогою врахування різних чинників, які визначають мовленнєву поведінку учасників спілкування (комунікантів). У навчально-мовленнєвій ситуації моделюються обставини, що спонукають учня до певних мовленнєвих вчинків. Це динамічна структура, яка передбачає наявність двох чи більше суб'єктів, що цілеспрямовано розв'язують мовленнєво-мисленнєві завдання.

Методика застосування комунікативних (мовленнєво-ситуативних) завдань є варіативною: вчитель на свій розсуд може коригувати тип ситуації спілкування і спосіб її представлення учням, а також визначати мету

спілкування і навчальні цілі. Засобом формування мовних і мовленнєво-комунікативних умінь слугують ситуативні завдання, які допомагають надати мовному завданню або вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву та соціокультурну змістові лінії, зробити процес навчання української мови цілеспрямованим і вмотивованим. Дослідженням ефективності ситуативних завдань у процесі вивчення рідної мови займалась Л. Шевцова [5], розроблені нею ситуативні завдання використовуються у 5–7 класах загальноосвітніх шкіл. Певний досвід і апробацію методики ситуативних завдань узагальнено в працях Л. Варзацької та Л. Шевченко [3]. У нашому дослідженні було проаналізовано кілька класифікацій комунікативних завдань, які дають змогу організувати навчання української мови в середній школі методом навчальної дискусії. Серед них – типологія комунікативних завдань М. Л. Вайсбурд бере до уваги такі характеристики:

- 1) *за функціями спілкування* – інформативні, регулятивні, оцінні;
- 2) *за мовними формами* – опис, розповідь, міркування;
- 3) *за психологічним установами* – модальні (одноmodalьних, різномодальних), диктальні (одностороннє повідомлення інформації);
- 4) *за комунікативними діями* – соціальні, предметні, особистісно орієнтовані [6].

За класифікацією М. Вайсбурд, ми пропонуємо визначати тип комунікативного завдання за кожною з чотирьох означених характеристик і використовувати їх у навчанні української мови методом дискусії. Метод навчальної дискусії результативний за умови виконання завдань, які мають усі визначені М. Вайсбурд характеристики. Наприклад, на уроці української мови в середній школі у 9 класі для засвоєння граматичних особливостей простого ускладненого речення методом дискусії варто опанувати тему «Як усе встигнути в прискореному ритмі сьогодення». Комунікативне завдання з характеристиками регулятивного типу спілкування, мовленнєвої форми розмірковування, різномодальної установки, та соціальної взаємодії полягає в тому, що учні повинні переконувати один одного у різних тезах і використовувати набір простих ускладнених речень. Вони на 2 команди по 5 учасників: 1 команда – Сучасники – ті, які схиляються до думки, що технології сьогодення полегшують ритм нашого життя, 2 команда – Консерватори (опоненти першої команди). В кожній команді є часові межі на аргументацію власної думки. На підготовчому етапі можна виконати некомунікативне завдання скласти записник речень для дискусії на зразок:

- *“Крім гаджетів, безумовно, тобі потрібні ще й знання та життєвий досвід....”*
- *“Смартфони, планшети, безпроводні навушники та портативні комп'ютери – все це здається нам справжнім благом...”*
- *“І на відпочинку, і в колі друзів – всюди бракує живого спілкування....”*
- *“На жаль, все вийшло не так, як хотілося: ритмом нашого життя керують сучасні технології”*.

Під час виконання комунікативних завдань учитель виконує роль спостерігача-куратора, може брати участь в дискусії і ставити власні провокативні запитання, наприклад: (*Планети Землі не існувало б без Інтернету?*). Наприкінці навчання методом дискусії учитель оцінює такі об'єкти [7] компетентності учня:

– Знання :знає й називає основні ознаки простого речення і типів його ускладнення для ведення діалогу з однокласниками;

– Навчальні дії :складає висловлення на тему організації праці і дозвілля, використовуючи виражальні можливості простого ускладненого речення для висловлення переваг і недоліків життя у прискореному темпі;

– Пізнавальні результати: усвідомлює значення простих ускладнених речень у суперечці, переконанні, доведенні;

– Ціннісні орієнтири: усвідомлює зручність спілкування за допомогою сучасних засобів мобільного зв'язку та інтернет-ресурсів, грамотно спілкується з однокласниками без уживання або з доцільним уживанням інтернет-сленгу

Метод дискусії реалізується в навчально-мовленневих ситуаціях, які забезпечують мовні дії, навчальні дії і взаємодію між учасниками дискусії. При цьому комунікативні завдання або безпосередньо включаються в ситуацію, або виконуються для підготовки до спілкування в ній, або для аналізу результатів спілкування. Ураховуючи важливість дискусії в навчанні учнів української мови в середній школі з усіх класифікацій комунікативних завдань для цього етапу дослідження обрано ту, яка: укладена за характеристиками завдання, полегшує використання комунікативного завдання для навчання мови у спрямованих та вільних дискусіях, дає змогу конкретизувати комунікативне завдання у природній та штучній навчально-мовленневій ситуації. Комунікативні, типізовані таким чином, виконують функцію окремих кроків до набуття комунікативної компетентності, водночас збагачують граматичні, систилістичні, синтаксично-текстові уміння з української мови. Саме комунікативні завдання у навчально-мовленневих ситуаціях допомагають учневі пристосуватися до реальних умов спілкування уже в шкільній аудиторії.

Список використаних джерел:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). 2009. – М.: Издательство ИКАР.

2. Вайсбурд. М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке (учеб. пособие.). 2001. – О.: Титул.

3. Варзацька Л. О., Шевченко Л. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л. О.Варзацька, Л. М.Шевченко. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 204 с.

4. Джандар Б. М., Шхапацева М. Х. Навчальна ситуація як основа комунікативно-ситуативного навчання російської мови як іноземної. 2012. – М.: Издательство ИКАР.

5. Лещенко Г. В. Комунікативні (мовленнево-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі / Г. Лещенко, Л. Іванова // Нова пед. думка. – 2009. – № 4. – С. 64–69.

6. Українська мова. 5–9 класи: Програма МОН України. Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011 р. № 1392), ідеї концепції «Нова українська школа» (2016 р.).

7. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання з розвитку зв'язного мовлення у 6 класі // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 1. – С. 7–9.

Сухенко О.А.

аспірант,

*Інститут філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка*

ТИПИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО ДОБОРУ НА ЕТАПАХ КОНТРОЛЮ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛІЙСЬКОЇ ПИСЕМНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Освіта, виховання і розвиток учнів на уроках іноземної мови – це педагогічні завдання української школи, які, зокрема, забезпечуються шляхом добору навчального матеріалу та організації навчального процесу. Сучасна українська школа, завдяки активному процесу реформ, не обмежує діяльність учителя у цьому питанні, а навпаки покладається на його професійну підготовку, творчість, педагогічний хист. Підготовчий етап уроку англійської мови передбачає вивчення навчальної програми, усвідомлення мети та завдання вивчення іноземної мови в конкретному класі та добір необхідного навчального матеріалу, який би відповідав потребам кожного учня (диференційовано) і всього класу (кооперативно) та сприяв позитивній мотивації вивчати англійську мову далі. Ключову функцію ефективного процесу навчання виконує навчальний матеріал: художні, наукові, публіцистичні тексти, інтернет-джерела, радіопередачі, репортажі, програми новин, фільми, спектаклі. Добирати навчальний матеріал, який придатний для засвоєння програмної теми, для досягнення дидактичної мети, учитель повинен не лише відповідно до власних уподобань, але й на основі методично вірогідних принципів навчання. Тому *предметом* цієї фази дослідження стратегій формування компетентності писемного англійського мовлення став навчальний матеріал для контрольного етапу навчання, а її *метою* – принципи добору.

Методист С. Торнбері (S. Thornbury) вважає, що навчальні матеріали з іноземної мови – це складна система ресурсів, що використовуються для здійснення процесу навчання і сприяють засвоєнню освітньої програми [1, с. 127]. До навчальних матеріалів віднесено: посібники/ підручники (coursebooks), друковані робочі зошити (workbooks), збірники тренувальних вправ (grammar and vocabulary books), наочні матеріали (visual aids), таблиці (charts), настільні ігри (board games), аудіо- та відеоматеріали (audio and video materials), тестові та контрольні завдання (quizzes, tests, progress checks), а також програмне забезпечення (software) для комп'ютерів, проекторів та інтерактивних дошок. На нашу думку, у цьому переліку є і навчально-методичне забезпечення, і матеріал, який слугує для них.

Нові навчально-методичні комплекти оснащують учня усім необхідним для навчання в класі та для позакласної роботи. Для вчителя, своєю чергою, англomовні видавництва – CUP, Express Publishing, Macmillan, MM Publications, OUP, Pearson – пропонують широкий спектр методичних рекомендацій, додаткові ресурси для фотокопіювання, різноманітні види та форми контрольних завдань. Така різноманітність звільняє вчителів від самотійного щоденного проектування завдань, пошук матеріалів, а також задовольняє потреби учнів, враховуючи їхні індивідуальні стилі навчання. З іншого боку, надмірна залежність від підготовлених НМК може створити матеріало-орієнтоване навчальне середовище, яке суперечить засадам дитиноцентризму – особистісно-орієнтованої моделі навчання та виховання [1, с. 127]. Тому важливо для вчителя уміти добирати та використовувати матеріали обґрунтовано й самотійно, адже їхня відповідальність інтересам учнів окремого класу є ключовою у розвитку комунікативних умінь і навичок.

Сучасний український дослідник Є. Коробов розрізняє навчальні матеріали відповідно до їх функцій: актуалізуючі, діагностуючі, інформаційні, контролюючі, операційні, стимулюючі [2]. Оскільки предметом нашого дослідження є матеріали для контролю англійської писемної компетентності, увагу зосереджено на діагностувальних та контрольних типах навчального матеріалу. Розвиваючи тезу Є. Коробова про головну мету діагностувальних матеріалів – виявлення прогалин в знаннях учнів та з'ясування причин їхніх помилок чи неуспішності [2], додамо до цілей ще й внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок учителя й учнів, який відбувається писемно й усно (feedback). Головною ознакою *діагностувального* навчального матеріалу є можливості для моніторингу і процесу, і результату навчання письма. *Контрольні* навчальні матеріали придатні для виявлення результатів сформованості писемних умінь і навичок. Американський викладач-теоретик С. Айзексон (S. L. Isaacson) вважає, що контрольні навчальні матеріали також потрібні у виявленні проблем письма та окреслення навчальних потреб учня (student needs) [3]. Діагностувальні навчальні матеріали дають змогу вчителю аналізувати процес написання тексту і стратегії, які використовують учні під час письма. Тому ці навчальні матеріали, як ми думаємо, повинні бути цікавими, актуальними, значними за обсягом, орієнтованими на зорове і слухове сприйняття (наприклад, телевізійний випуск новин для письмового переказу). Контрольні навчальні матеріали можуть бути меншими за обсягом, не стільки зацікавлювати, скільки бути логічними і цілісними, повинні бути чітко структуровані, поділені на акцентовані частини.

Навчання та контроль англійського письма в 9 класі середньої школи, зокрема, підпорядковані навчальним програмам з іноземних мов, що затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. Ці програми встановлюють відповідні рівні та дескриптори володіння іноземною мовою на кінець 9-го класу відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (CERF).

Отже, під час добору потрібних навчальних матеріалів на контрольних етапах навчання письма вчителі іноземної мови, насамперед, керуються вимогами та принципами, що фігурують в CERF. У 9 розділі «Контроль» названі три принципи, які стосуються контрольного етапу навчання письма: *валідність, надійність і достовірність* [4].

В умовах середньої школи України, наприклад, за програмою 9 класу [5] ці принципи, на нашу думку, повинні бути використані з уточненням дидактичних цілей програми (Табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика основних принципів контрольних матеріалів
на етапах контролю писемного мовлення**

<u>Валідність</u>	<u>Надійність</u>	<u>Достовірність</u>
<p>Відповідність навчального матеріалу меті навчання.</p> <p align="center">▼</p> <p>Писемне продукування (творче письмо, доповідь), писемна взаємодія (листування, записки, повідомлення), онлайн взаємодія (онлайн спілкування та дискусія, цілеспрямована онлайн співпраця).</p>	<p>Можливість застосувати критерії/ бали для оцінки письмових робіт за цим навчальним матеріалом.</p> <p align="center">▼</p> <p>Обсяг письмового повідомлення у межах 90-100 слів. В умовах подвійної перевірки різними вчителями академічний результат учня однаковий.</p>	<p>Відповідність навчального матеріалу можливостям учнів, відкритість і доступність матеріалів для всіх.</p> <p align="center">▼</p> <p>Учень уміє складати фрази і речення, використовувати прості конектори/ сполучники, висловлюється зв'язано, користується додатковими джерелами інформації.</p>

Ці основні принципи відповідають різним видам контролю. Українською програмою середньої школи [5] передбачено два етапи контролю. Перший – поточний є безперервним процесом збору інформації про досягнення у навчанні, сильні та слабкі сторони учня, який вчитель повинен організувати під час планування курсу та в налагодженні зворотного зв'язку з учнями. Другий – підсумковий / семестровий є визначенням акад.-мічних досягнень у вигляді оцінки один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Отже, матеріалом для контрольних етапів навчання англійського письма ми вважаємо ті тексти, джерела та завдання, що використовуються як поточно, так і під час семестрового контролю писемних умінь і навичок.

Дотримуючись зазначених принципів, на контрольних етапах навчання англійського письма у 9 класі пропонуємо перелік діагностувальних і контрольних навчальних матеріалів (Табл. 2).

**Діагностувальні та контрольні навчальні матеріали
для перевірки сформованості англійської писемної компетентності
в 9 класі середньої загальноосвітньої школи**

Ситуативне спілкування у писемній формі	Тип навчальних матеріалів	
	Діагностувальні	Контрольні
Особистісне (Тема «Одяг»)	https://www.nytimes.com/2017/09/15/fashion/the-top-10-moments-of-new-york-fashion-week.html	https://www.youtube.com/watch?v=dJ53P0E4Hb4
Публічне (Тема «Засоби масової інформації»)	http://www.oahovorcovicka.cz/files/soubory/balladova/media.pdf	https://www.newsomatic.org/2016/10/20/dealing-strong-election-emotions/
Академічне (Тема «Моя професія»)	https://www.youtube.com/watch?v=VEdJJFvkJek	https://www.thebalancecareers.com/top-kids-dream-jobs-2062280

Використовуючи такий підхід добору навчальних матеріалів, учитель може не лише забезпечити якісні діагностику й контроль умінь і навичок англійського письма, але й мотивувати учнів до самоаналізу і самооцінювання.

Список використаних джерел:

1. Thornbury, S. An A–Z of ELT: A dictionary of terms and concepts. Oxford: Macmillan Education, 2012. 256 p.
2. Коробов Є. Т. Навчальний матеріал та його структура. 2010. URL: http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69745.doc.html (дата звернення: 9.02.2014).
3. Isaacson L., S. Simple ways to assess deaf or hard-of-hearing students' writing skills. *Volta Review*. 1996. Vol. 98. № 1. Pp. 183–199.
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2011. 260 p.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. / Програми затверджені Наказом МОН від 07.06.2017 № 804. 113 с.

Трубачева С.Е.

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, завідувач відділу;*

Прохоренко О.О.

кандидат психологічних наук, науковий співробітник відділу;

Люлькова Ю.М.

*науковий співробітник відділу,
Відділ інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

ІНТЕГРАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ПРОЕКТУВАННІ ЗМІСТОВОГО СКЛАДНИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

Модернізація навчальних програм і підручників, варіативність змісту освіти зумовлюють необхідність удосконалення сучасного технічного, інформаційного і методичного забезпечення освітнього процесу, конструювання і визначення нових цілей і завдань освіти в основній школі, яка в умовах Нової української школи асоційована з гімназійною освітою. Одним із підходів до реалізації цієї проблеми є проектування освітнього середовища гімназії на основі компетентнісного підходу. Освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну і рекреаційну базу навчального закладу. Усі ці чинники й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу.

Освітнє середовище було предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних учених і практиків (Л. Виготський, О. Доброханська, О. Захаренко, Н. Крилова, О. Леонтєв, М. Монтесорі, В. Панов, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, І. Улановська, С. Френе та ін.). Більшість дослідників (І. Баєва, В. Лебедева, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, О. Савченко, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) під освітнім середовищем розуміють сукупність умов, які сприяють досягненню певного педагогічного результату. Освітнє середовище навчального закладу розглядається як штучно побудована система, в якій здійснюється формування та розвиток особистості у процесі спеціально організованого навчання з метою досягнення нею освітніх результатів. Його розглядають як особливий технологічний засіб, формуванням якого можна управляти [1; 2; 4; 5].

Проектування освітнього середовища може здійснюватися з метою його створення, модернізації або підтримки в мінливих умовах процесу реформування системи освіти. Проект освітнього середовища передбачає його структурно-системне представлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, зумовлений метою, цілями і завданнями освітнього процесу. Процес проектування моделі освітнього середовища гімназії включає в себе

такі аспекти: концептуальний (виявлення функцій і структурних характеристик середовища, критеріїв його ефективності); організаційно-управлінський (розроблення нормативно-установчих документів, підготовка педагогів до застосування освітніх технологій в умовах компетентнісного підходу, ініціація та створення проектних груп); змістовий (трансформація змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу відповідно до запропонованої моделі освітнього середовища навчального закладу); технологічний (впровадження проектних і дослідницьких технологій у навчальний процес).

Одним з основних структурних елементів освітнього середовища, які реалізують означені функції є змістовий блок: зміст освіти, який реалізується через загальноосвітні предмети, курси за вибором, факультативи, гуртки. Він має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані професійно зорієнтовані знання, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності, які забезпечують умови для формування ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутнього профілю навчання).

Досвід здійснення учнем пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення реалізується шляхом застосування відповідних способів діяльності щодо реальної досліджуваної дійсності: природи, культури, техніки, соціальних комунікацій та інших реальних об'єктів освітніх галузей. Організована щодо цих об'єктів відповідна освітня діяльність учнів має вести до формування у них систематизованих метапредметних (ключових) компетентностей [3].

Як бачимо, інтеграційні тенденції в проектуванні змістового складника освітнього середовища в основному зумовлені дидактичними особливостями реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у навчанні певним чином спрямований на розуміння та оволодіння учнями універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінки інформації з позицій її властивостей, практичної, особистої і суспільної значущості, вміння застосовувати їх у своїй діяльності. В основному він спрямований на формування метапредметних знань, які визначаються як універсальні знання, які допомагають учню самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації. Крім того він сприяє кращому усвідомленню і осмисленню учнями результатів пізнавальної діяльності, на основі яких формується цілісна картина світу.

Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища гімназії є особистісна спрямованість, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї із умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості.

Список використаних джерел:

1. Доброханська О. Освітнє середовище ЗНЗ як фактор розвитку надпредметних компетентностей учнів / О. Доброханська // *Рідна школа*. – 2013. – № 11 (1007). – С. 56–58.
2. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі / Трубачева С. Е. // *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць* / [ред. кол.; голов. ред. О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка. – 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 300–308.
3. Трубачева С. Е. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості / Трубачева С. Е., Корсакова О. К. // *Шлях освіти*. – 2002. – № 1. – С. 6–9.
4. Трубачева С. Е. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу / Трубачева С. Е., Труба чев С. І. // *Педагогіка: традиції та інновації*: Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17–18 лют. 2017 р.). – Херсон: Вид. дім «Гельветика». – 2017. – Ч II. – С. 105–108.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл. – 2001. – 365 с.

Фурдуй С.Б.

магістрант,

Науковий керівник: Рябушко С.О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

Провідним завданням як вчителя іноземної мови, що викладає в інклюзивному класі, так і школи в цілому, є створення освітнього середовища, в якому весь процес навчання буде забезпечувати успіх в досягненні всіма учнями класу необхідних освітніх результатів, що в свою чергу передбачає використання ефективних навчальних стратегій, спрямованих на прогнозування і зняття можливих складнощів у навчанні іноземній мові, що виникають у кожного учня класу при вивченні іноземної мови.

Вченими розроблені класифікації дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в основу яких закладено різні підстави. Так, в класифікації науковця А. С. Міронова в основу покладений характер порушення здоров'я. Згідно з цим компонентом виділяються наступні види дітей з обмеженими можливостями: глухі; слабочуючі; які пізно оглохли; незрячі; слабозорі; особи з порушеннями функцій опорно-рухового апарату; особи з порушеннями емоційно-вольової сфери; особи з порушенням інтелекту; діти із затримкою психічного розвитку; діти з важкими порушеннями мови; діти зі складними вадами розвитку [1, с. 55].

Автор А. Капська запропонувала класифікацію, що спирається на порушені функції та органів організму, а також ступінь їх ураження. На їхню думку,

«це дозволяє не тільки більш тонко диференціювати різні категорії осіб з обмеженими можливостями, а й на основі цієї класифікації більш точно визначати характер і об'єм особливих освітніх і соціальних потреб кожної конкретної людини з проблемами в розвитку» [2, с. 67].

У зарубіжній науково-дослідницькій літературі, присвяченій даній проблемі, представлені різні соціально-педагогічні моделі навчання. З огляду на специфіку предмета «Іноземна мова», Г. Гарднер вважає, що процес навчання іноземній мові повинен реалізовуватися в рамках «соціально-педагогічної» моделі, заснованої на розширенні можливостей включення та активної участі дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціокультурну комунікацію відповідно до особливостей розвитку їх когнітивних та емоційних сфер [4, с. 1].

Дану модель слід розглядати як системно-структурне поняття, основними компонентами якої є наступні: соціально-культурне середовище, якому передують чинники (сукупність біологічних та емпіричних факторів, індивідуальні особливості емоційно-когнітивної діяльності), врахування індивідуальних відмінностей в процесі навчання, навчання іноземної мови в варіативних контекстах, отримання мовленнєвих навичок в різних контекстах, результати навчання.

Урок складається з трьох яскраво виражених етапів. По-перше, учень втягується в навчальний процес. Вже з перших хвилин уроку під час мовної і фонетичної зарядки учень починає спілкуватися чужою для нього мовою. Такі питання, як «How are you?» («Як твої справи?»), «What date is it today?» («Яке сьогодні число?»), «What's new?» («Що нового?») та ін. наближені до повсякденного спілкування і зазвичай не викликають складнощів.

Таким чином, відбувається занурення в мовне середовище. Якщо учень не може відповісти на те чи інше питання (а це буває і часто), можна дати варіанти відповідей з картинками замість перекладу або з опорними фразами. Їх можна заздалегідь виводити на екран, дитина сама швидко зорієнтується.

Фонетична зарядка, також як і мовна зарядка, допомагає дитині налаштуватися на урок англійської мови. Як на молодшому, так і на старшому етапі використовуються невеликі римування, приказки, прислів'я та інше, що допомагає подолати мовний бар'єр і сформувати навички правильного спілкування іноземною мовою, серед яких мають важливе значення ритм та інтонація.

Цей вид роботи доцільний, тому що допомагає дитині з обмеженими можливостями розвиватися у всіх напрямках, дозволяє розвивати мовний апарат. Таку форму роботи можна проводити, наприклад, в 5–8 класах, при відпрацюванні звуку [w], яка відбувається на основі дитячої римування «Why do you cry, Willy?» [7].

Метою дидактичної гри є конкретний результат. Ігрова діяльність формує мотиваційну сферу, і дитина починає хотіти вчитися, отримувати нові знання. У зв'язку з цим матеріал запам'ятовується легше, дітям вже не так складно налаштуватися на навчання і вони готові здійснювати комунікацію.

Діти з обмеженими можливостями відчують певні труднощі при вивченні іноземної мови в силу специфіки свого розвитку. У них уповільнено відбу-

вається засвоєння лексичного матеріалу й активне його використання в усному мовленні, ускладнене сприйняття граматичних категорій та їх застосуванні на практиці, часто виникають труднощі при аудіюванні і в діалогічному мовленні [3, с. 14].

У роботі з дітьми з обмеженими можливостями на уроках і в позаурочній діяльності використовують такі методи і прийоми: мотивація учнів шляхом залучення в шкільні онлайн-конкурси, журнал "Friendship", виставки-конкурси проектних і творчих робіт; методи і технології навчання, які активізують пізнавальну діяльність учнів (метод проектів, ігрові технології, ІКТ, технологія співпраці, елементи проблемного навчання та ін.); активне використання наочних посібників, аудіо- та відеоматеріалів; використання карток-алгоритмів, схем, опор, таблиць; робота в парах, групах; складання плану відповіді; розповідь по опорним словами; індивідуальні завдання збільшення часу на виконання завдання, розподіл завдань на дози; раціональна система вправ; виконання роботи над помилками, аналіз і систематизація помилок; коментування, систематичне повторення; стимулювання питань з боку учнів [5, с. 265].

Одним з найважливіших видів діяльності на уроках англійської мови є робота з текстом. Роботу з текстом починають з введення нової лексики. При цьому усне засвоєння нових слів супроводжується показом їх письмових зразків, а так само наочних матеріалів (картинки, презентації).

Ефективними завданнями для кращого запам'ятовування і засвоєння нової лексики вважаються такі: "Unscramble the word" (розстав букви в правильному порядку, щоб вийшло слово, повтори за диктором слова в звукозаписі); "Word snake" (знайди нові слова в змійці); "Fill in the word" (встав слова в вираз або речення); гри "Snowball" і "Fisher" та ін.

Для успішного запам'ятовування нових лексичних одиниць використовують максимальну повторюваність матеріалу, запис слів в робочий зошит, виконання вправ з новою лексикою та ін. В результаті цієї роботи учні повинні освоїти нову лексику і вміти активно нею користуватися.

Потім переходять безпосередньо до роботи з текстом, яку можна розділити на три основних етапи: *pre-reading*, *while-reading*, *post-reading*.

На етапі *pre-reading* можливі наступні завдання: підібрати (обрати, вигадати) назву тексту; відповісти на запитання та ін. [6, с. 35].

На етапі *while-reading* відпрацьовуємо техніку читання. Текст прочитується вголос учителем (або використовується аудіозапис), читання хором за вчителем, читання по абзацах, діалог – за ролями. Слова, читання яких викликає складнощі у дітей, повторюють кілька разів, супроводжують показом картинок, презентації. Дітям дається додатковий час на читання і переклад тексту про себе.

На етапі *post-reading* виконуються завдання: *Matching* (співвіднести абзац з текстом і словом, ідеєю, думкою); *Fill in the table / sentence* (заповнити таблицю, вставити речення та ін.); *Multiple choice* (виконання тестових завдань з множинним вибором); *Agree or disagree / True or false* (визначення, чи вірне висловлювання, чи відповідає фраза тексту).

З огляду на той факт, що для діти, які мають недорозвинення мови різного ступеня, специфіка викладання іноземної мови проявляється в способах проведення самих занять, в їх побудові, в методах подачі навчального матеріалу, в прийомах, що забезпечують його засвоєння.

Навчання слабчучючих школярів англійській мові будується на основі синтезу підходів і методів, які використовуються для навчання рідної мови при порушеному слуху і навчання іноземної мови при збереженому слуху.

Таким чином, навчання іноземним мовам – процес досить специфічний. Якщо мета – домогтися практичного оволодіння іноземною мовою, то головне полягає не в засвоєнні суми знань про досліджувану мову, а в формуванні та подальшому розвитку умінь і навичок користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в межах тематики, обмеженою шкільною програмою, особливо коли процес навчання відбувається зі школярами з обмеженими можливостями.

Список використаних джерел:

1. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець–Подільський: Кам'янець–Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2014. – 260 с.
2. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2013. – 488 с.
3. Фатихова Л. Ф., Сайфутдіярова Е. Ф. Социально–личностное развитие учащихся с отклонениями в развитии: методическое пособие [Текст] / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдіярова. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ФГБОУ ВПО «МГУ им. М. А. Шолохова», 2013. – 87 с.
4. Gardner R. C., P. D. MacIntyre A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables // Language Teaching, 2013. – № 26. – P. 1–11.
5. MacIntyre, Peter D. Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety // Language Learning, 2007. – № 47. – P. 265–287.
6. Ortiz A. A., Wilkinson, C. Y. Assessment and intervention model for the bilingual exceptional student (AIM for the BEST) // Teacher Education and Special Education, 2011. – № 14. – P. 35–42.
7. Schwarz R. Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collision.html – 20.04.13.

Чубрей О.С.

кандидат історичних наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Освіта стає стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації, держави та сталого майбутнього розвитку загалом. У сучасних умовах до системи вищої освіти висуваються високі вимоги: вона повинна готувати фахівців до життя в динамічному світі, де перед людиною постійно виникають

нестандартні завдання, вирішення яких передбачає наявність умінь та навичок будувати та аналізувати власні дії, адаптуватись в соціальній та майбутній професійній галузі, працювати в команді, бути готовою до переважань і стресових ситуацій, вміти швидко з них виходити. Фахівець може успішно виконувати ці функції, якщо він володіє способами їх здійснення, прогнозує можливі наслідки своєї діяльності та має здібності до їх реалізації. Власне, все це зумовлює необхідність більш глибокого вивчення нами специфіки компетентнісного підходу як важливого засобу модернізації змісту вищої освіти, а також особливостей організації освітнього процесу та вибору освітніх технологій.

Особливості реалізації компетентнісного підходу в системі вищої освіти розглядалися у працях І. Антоненко [1], Ю. Бойчука [2], Г. Єльнікової [3], О. Матеюк [4], Л. Овсієнко [5], Л. Остапюк [6], І. Підлипняк [7], І. Федорова [8] та ін.

Так, Ю. Бойчук розглядає компетентнісний підхід як основу модернізації сучасної освіти [1]. На думку автора, компетентнісний підхід зорієнтований насамперед на розвиток суб'єкта навчання. Серед проблем впровадження компетентнісного підходу в освіту Ю. Бойчук зокрема виділяє: недостатню розробленість понятійного апарату, складність визначення співвідношення академічних знань і компетентностей та складність оцінювання компетентності особистості. Крім цього, автор зазначає, що можлива певна підміна системи предметного змісту освіти компетентнісним підходом [2, с. 132–134].

Цікавою є думка І. Підлипняк, яка відмічає, що зміст освіти при компетентнісному підході містить такі самі ж компоненти, як і для традиційного підходу, але при цьому основна увага акцентується на способах діяльності (вміннях та навичках), а знання виступають основним засобом реалізації певної діяльності. Під компетентністю науковець розуміє «інтегральну якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності її до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, які привласнені в процесі навчання і соціалізації, зорієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності» [7, с. 109].

Для організації ефективного навчання на компетентнісній основі на думку Г. Єльнікової, необхідно розробити: компетентнісну модель випускника (на основні відповідного Галузевого стандарту вищої освіти); робочий навчальний план дисципліни з урахуванням інтегральної сутності компетенцій; навчальні заняття змішаного виду, що мають використовувати активні та інтерактивні методи навчання; конструктивно-творчі завдання для самостійної й індивідуальної роботи студентів [3, с. 11]. При цьому, як відмічає автор, компетентність володіє певним вектором розвитку. Це зумовлено тим, особистість виступає суб'єктом активного спілкування, пізнання дійсності та певної діяльності в суспільстві [3].

При цьому, ефективна реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів, як зазначає О. Матеюк, можлива за умов використання як традиційних, так й інноваційних методів навчання. В якості методичного інструментарію науковець виділяє: 1) особистісно-орієнтовані технології

(інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, рефлексійної взаємодії тощо); 2) когнітивно-орієнтовані технології; 3) діяльнісно-орієнтовані технології. На думку автора, перелічені технології характеризуються низкою переваг у контексті реалізації компетентнісного підходу в освіті, а саме: забезпечують стимулювання практичної діяльності студентів, створюють максимально наближені до реальної діяльності умови навчання та сприяють засвоєнню нових способів діяльності в інтегрованому змісті навчання, що, у підсумку, забезпечує ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ВНЗ [4].

Як зазначає Л. Овсієнко, перехід до компетентнісного підходу у вищій освіті передбачає зміну основних акцентів навчання як процесу на його результативність в контексті певної діяльності, сучасних запитів ринку праці та потреб суспільства. При цьому, впровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку майбутніх вчителів зумовлює необхідність вирішення низки об'єктивних проблем, до яких автор зараховує: технологічну адаптацію навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог та психологічні аспекти впровадження [5, с. 47].

Л. Остапюк, до умов ефективного впровадження компетентнісного підходу у вищій освіті відносить створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами у процесі навчання (педагогіка співробітництва) [5]. У цьому контексті науковець рекомендує забезпечити студентам можливість: 1) вільних висловлювань про якість навчання; 2) внесення пропозиції щодо організації навчального процесу; 3) використання різноманітних інформаційних технологій та засобів під час навчання; 4) залучення до вирішення «реальних питань», що пов'язані з їх подальшою професійною діяльністю; 5) максимальної інформованості про навчальну дисципліну на початку вивчення. При цьому, автор зазначає, що ефективність впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту значною мірою залежить й від фахового рівня науково-педагогічних працівників ВНЗ [5, с. 105–106].

На думку І. Федорової М. Житник, при компетентнісному підході до організації навчання у вищій школі основним змістом професійної підготовки є дії та операції, що співвідносяться з подальшою професійною діяльністю майбутнього фахівця. При цьому, діяльність студента набуває ознак дослідницького й практично-перетворюючого характеру [7, с. 39]. Автори зосереджують свою увагу й на управлінському механізмі впровадження компетентнісного підходу, при цьому визначаючи ключових роль фахових практиків, які повинні відповідати сучасним вимогам інформаційного суспільства та освітньо-кваліфікаційним характеристикам відповідної спеціальності [7, с. 42–43].

Як зазначає І. Антоненко, у контексті компетентнісного підходу до вищої освіти особливого значення набуває здатність студентів самостійно вирішувати проблеми з різних видів діяльності на основі їх власного досвіду [1, с. 241]. На думку автора, при цьому підході слід врахувати той факт, що набуті студентом знання можуть мати різну цінність, і тому збільшення їх обсягу не

гарантує підвищення рівня освіти. Проте, в окремих випадках, таке підвищення може бути досягнуте тільки за умов зменшення обсягу обов'язкових знань, які необхідно засвоїти студентам [1, с. 242].

Отже, з вищевикладеного можна зробити висновок про те, що у сучасних умовах компетентнісний підхід виступає ключовою парадигмою оновлення системи вищої освіти України. При цьому, науковці актуалізують його окремі концептуальні особливості, це зокрема: студент як суб'єкт навчання, основна увага навчання зосереджена на вміннях та навичках студента, потреба використання конструктивно-творчих завдань для самостійної роботи студентів, необхідність розробки відповідного методичного інструментарію з використанням як традиційних, так і інноваційних технологій навчання, інтегрований зміст навчання, необхідність створення партнерських взаємовідносин між викладачами та студентами, ключова роль фахових практикумів тощо.

Список використаних джерел:

1. Антоненко І. Важливість компетентнісного підходу в вищій освіті // *Нова педагогічна думка*. – 2012. – № 1. – Ч. 2. – С. 241–243.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти // Ю. Д. Бойчук // *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: наук. метод. журн.* – Чернівці: Черемош, 2013. – Вип. 13. – С. 130–135.
3. Єльнікова Г. Про впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Галина Єльнікова // *Теорія та методика управління освітою*. – 2010. – № 5. – С. 11. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua>.
4. Матеюк О. П. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів / О. П. Матеюк. // *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. – 2014. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2014_3_11.
5. Овсієнко Л. М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів / Л. М. Овсієнко // *Українська мова і література в школі*. – 2011. – № 6. – С. 46–48.
6. Остапюк Л. І. Удосконалення освітнього процесу в університеті з врахуванням сучасної парадигми вищої освіти / Л. І. Остапюк, І. О. Тимошенко, А. О. Савичук // *Клінічна та експериментальна патологія*. – 2016. – Т. 15, № 5 (2). – С. 104–107.
7. Федорова І. І. Компетентнісний підхід як управлінський механізм реорганізації системи вищої освіти України / І. І. Федорова, М. М. Житник // *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка*. – 2013. – № 3. – С. 38–46.
8. Підлипняк І. Ю. Реалізація компетентнісного підходу в сучасній освітній парадигмі / І. Ю. Підлипняк // *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. – 2015. – № 10. – С. 105–110.

КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Двіжона В.М.

докторант,

Пряшівський університет, педагогічний факультет

м. Пряшів, Словаччина

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ (ПОЧАТКОВА ШКОЛА): З ДОСВІДУ РОБОТИ

На сучасному етапі ідея інклюзії набуває чітких обрисів і перетворюється на невід'ємну частину освітнього простору. Вона поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу спеціального навчання в умовах загальноосвітньої школи [1].

Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [2, с. 13].

Основні принципи інклюзивного навчання:

- дотримання прав учасників освітнього простору;
- повага між учасниками освітнього простору;
- різноманітність форм навчання;
- опора на «сильні» сторони дитини;
- чесність та відкритість;
- дотримання командних цінностей;
- тісна взаємодія з батьками.

Останні статистичні дані засвідчують підвищення кількості дітей із різноманітними порушеннями психофізичного розвитку та порушеннями мовлення. При цьому більшість батьків прагне, щоб їхня дитина здобувала освіту, соціалізувалася, здобула всіх необхідних для повноцінного життя навичок. Саме тому був обраний шлях побудови моделі інклюзивної освіти.

В першу чергу слід звернути увагу на те, що у дітей порушеннями мовлення спостерігаються труднощі в організації власної мовленнєвої поведінки, що негативно позначається на їх спілкуванні з оточуючими людьми. Серед «ізольованих» частіше за все виявляються діти, які погано володіють комунікативними засобами, знаходяться у стані неуспіху в усіх видах дитячої діяльності. Їх ігрові вміння, як правило, розвинені слабо, гра має маніпу-

лятивний характер; спроби спілкування цих дітей з однолітками не призводять до успіху та нерідко закінчуються спалахами агресії з боку «неприйнятих». Багатьом дітям з порушеннями мовлення властива пасивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки [3].

Ігрова діяльність дітей з мовленнєвою патологією складається тільки при безпосередній дії слова дорослого та обов'язковому повсякденному керуванні нею.

Увага дітей з мовленнєвим недорозвитком характеризується рядом особливостей: нестійкістю, більш низьким рівнем показників довільної уваги, труднощами в плануванні своїх дій. Діти з труднощами зосереджують увагу на аналізі умов, пошуку різних способів і засобів у вирішенні задач. Дітям з патологією мовлення набагато важче зосередити увагу на виконанні завдання в умовах словесної інструкції, ніж в умовах зорової [3].

У дітей із порушеннями мовлення у дошкільному на віці і початку шкільного навчання має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, порівняно з нормою. Протягом навчання у початковій школі ці показники поліпшуються, однак слухомовленнєва пам'ять не досягає норми. З'ясовано, що рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Такий чинник зумовлює зменшення функції слухової пам'яті. У переважної більшості молодших школярів з порушенням мовлення зорова пам'ять перебуває в межах норми [4].

Вивчивши психологічні особливості дітей з порушенням мовленням, був розроблений алгоритм впровадження інклюзивної форми навчання у освітній простір школи:

- окреслено механізми створення особистісно орієнтованого навчання для дитини з мовленнєвою патологією в умовах загальноосвітнього навчального закладу (а саме створення позитивної атмосфери, адаптація та модифікація середовища, індивідуалізація навчального процесу);

- окреслено способи взаємодії команди фахівців, які залучені до навчально-виховного процесу, їхні функції та обов'язки у забезпеченні індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми процесами;

- сформульовано форми сприяння формуванню позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями мовлення та їх ровесників [5, с. 2–3].

Серед основних етапів побудови повноцінного інклюзивного середовища слід зазначити такі:

I. Формування цінностей команди.

- Поважати кожну дитину.
- Вірити в успіх кожної дитини.
- Бути чесним і вміти визнавати свої помилки.
- Дотримуватися конфіденційності.
- Бути послідовним і справедливим.
- Підтримувати високі очікування.
- Цінувати розмаїтість, а не одноманітний послух.
- Створювати захопливе навчальне середовище.

- Поновлювати знання про розвиток дитини.
- II. Організація особистісно орієнтованого навчання.
 - Підготовка педагогів.
 - Командний підхід.
 - Створення позитивної атмосфери.
 - Індивідуалізація навчального процесу.
 - Адаптація та модифікація освітнього середовища.
 - Встановлення правил.
 - Планування часу.
 - Ефективне залучення членів родини.
 - Відповідальність [6].

III. Особливості роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Створення позитивного мікроклімату в класі. Увага шкільного колективу має бути спрямована не лише на залучення до освітнього процесу дитини з мовленнєвими порушеннями, а й на усунення бар'єрів та створення можливостей для участі в ньому усіх дітей. Як приклад, це свята, до участі в яких долучалися учасники учнівського самоврядування школи, театралізовані вистави за мотивами літературних творів або казок, де наші маленькі учні були не лише глядачами, але і безпосередніми акторами.

Враховування особливостей розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями (тобто робити «ставку» на «сильні» сторони особистості учня).

Постійний пошук ефективних технологій у навчанні в умовах інклюзивного середовища (добір відповідних наочних та дидактичних матеріалів з урахуванням індивідуальних потреб «особливих» учнів, підбір форм та методів проведення уроків).

При побудові індивідуального підходу в навчанні для дітей з мовленнєвими вадами враховувалися особливості розвитку такої дитини та рекомендації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Це і проведення фізкультхвилинок з елементами артикуляційної гімнастики і додавання елементів логоритміки, як своєрідної форми навчання, направленої на подолання мовних труднощів під час навчально-виховного процесу. Дуже важливим аспектом індивідуалізації навчально-виховного процесу для дітей з мовленнєвими вадами є підбір наочних матеріалів для кожного уроку.

Важливою складовою для результативного навчання дітей із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного класу є постійна співпраця з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та за потреби та можливостей – з фахівцями-медиками (нейропсихологами, невропатологами, психіатрами).

В роботі з дітьми з порушеннями мовлення важливо робити акцент перш за все на встановлення міжособистісних стосунків та створення позитивного мікроклімату в класі, встановлення чітких правил та структури побудови освітнього середовища. Проаналізувавши кількарічний досвід роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями саме в вище описаному форматі, можна впевнено сказати, що є позитивні моменти:

- діти добре спілкуються з ровесниками та дорослими;
- беруть участь в іграх, виявляють інтерес до різних видів діяльності;

- радіють від успіху;
- допомагають один одному під час різних форм роботи;
- добре працюють разом з асистентом учителя.

Отже, інклюзивну освіту можна вважати одним з головних напрямків для досягнення прийнятних рівнів інтеграції в навчальних закладах. Міжнародне правове поле визначає інклюзивне навчання найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та такими, що відповідає світовим демократичним та гуманістичним прагненням.

Список використаних джерел:

1. Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі. – Київ, 2012. – 340 с.
2. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. – Київ, 2011. – 260 с.
3. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія. – Полтава, 2015 – 357 с.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія. – Київ, 2012. – 293 с.
5. Луценко І. В. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі. – Київ, 2015. – № 2. – С. 35–41.
6. Кейт Бурк Волш. Особистісно орієнтована освіта. – Київ, 2005. – 286 с.

Казачінер О.С.

доктор педагогічних наук,

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

РАНКОВІ ЗУСТРІЧІ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В НУШ

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що Концепцією Нової української школи (НУШ) передбачено можливість надання право на освіту всім дітям, у тому числі й дітям із особливими освітніми потребами. Нині інклюзивне навчання визнане одним із пріоритетів системи освіти в Україні.

Саме тому вчителю необхідно забезпечити створення такої спільноти в класі, де він працює, яка б надавала можливість дітям із особливостями психофізичного розвитку комфортно почувати себе в оточенні однолітків. Практика ранкових зустрічей є однією з успішних практик, що допомагає вчителю у створенні спільноти в класі.

Ранкова зустріч – це зустріч на початку дня всієї групи дітей з педагогом. Їй присвячують 20 хвилин, щоб створити позитивну атмосферу у класі на весь час перебування дітей у школі. Учні збираються, щоби привітати одне одного, вислухати думки друзів про певне питання, поставити та обговорити запитання. Ранкова зустріч формує ті цінності, що стають основою для створення відповідальної та дбайливої спільноти дітей. Вона дає педагогам можливість навчити школярів взаємної поваги та позитивного ставлення одне до одного, сприяє формуванню цілісного колективу [3, с. 6].

Виділяються чотири основні компоненти ранкової зустрічі [1]:

1. *Вітання*. Учні разом із вчителем (асистентом учителя, якщо він є) розміщуються в колі. Усі діти вітаються, і це забезпечує розуміння, що вони є важливими членами групи. Всі звертаються один до одного на ім'я, що допомагає створити атмосферу дружби та приналежності до групи. Вітання створює спокійний і розважливий настрій для наступного елементу зустрічі.

2. *Групове заняття*. Розпочинається після спокійного обмірковування інформації. У класі створюється відчуття єдності, радості через виконання пісень, участі в іграх, коротких і швидких заняттях. Ігри та заняття, позбавлені елементів суперництва, кооперативні за суттю, враховують індивідуальний рівень розвитку певних навичок дітей. Такі групові заняття, здебільшого, пов'язані з навчальною програмою чи темою, яка в цей час вивчається в класі.

3. *Обмін інформацією*. Учні висловлюють свої думки, обмінюються ідеями та пропонують важливі для них теми для обговорення. Діти мають змогу дізнатися щось один про одного. Обмін інформацією допомагає розвивати навички, які дають змогу навчатися впевнено говорити й слухати. Кожна дитина може поставити запитання чи прокоментувати, а учень, який повідомляє інформацію, відповідає на запитання та коментарі товаришів.

4. *Щоденні новини*. Це коментування письмового оголошення, яке щодня вивішується на відповідному стенді чи дошці. Письмове оголошення налаштовує учнів на те, що має вивчатися цього дня, а також дає можливість обміркувати події та навчання попередніх днів. Щоденні новини допомагають дітям тренувати навчальні навички, що сприяють розвитку математичних та мовленнєвих навичок. Щоденні новини можуть містити різноманітні завдання (заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт, створення графіка погоди), що активізує початок індивідуальної роботи або діяльність у центрах активності.

Такі заняття дають дітям змогу розвивати соціальні та навчальні навички, поєднуючи соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток кожного учня. Повторення позитивного досвіду сприяє розвитку доброти, емпатії та інклюзії, а також дає результати як у спільноті класу, так і поза його межами.

Зупинимось на розгляді основних якостей, які формуються в учнів завдяки практиці проведення ранкових зустрічей [2].

1. *Інклюзія*. Учитель та інші діти сприймають внесок кожного з учасників однаковою доброзичливістю та повагою незалежно від здібностей, соціальної, релігійної приналежності чи статі.

2. *Активна участь*. У зустрічі беруть участь усі діти. Вони вітаються один з одним, мають можливість обмінюватися інформацією, ставити запитання, коментувати, включатись у групову роботу, а також робити свій внесок до повідомлення щоденних новин.

3. *Критичне мислення*. Діти навчаються з повагою ставити запитання, піддавати сумніву й оцінювати ідеї, відмінні від їхніх власних або подібні до них.

4. *Толерантність і прийняття*. Вислуховуються й обговорюються протилежні ідеї, оскільки серед однокласників існує взаємодовіра.

5. Самостійне мислення. Учнів заохочують до обміну своїм досвідом, ідеями та думками.

6. Відкритість. Висловлюється та обговорюється низка ідей. У щоденних новинах повідомляється доступна для всіх інформація про те, що відбувається в класі / групі.

7. Власна та соціальна відповідальність. Діти самі встановлюють правила власної поведінки і поведінки групи. Під час ранкової зустрічі й упродовж усього дня вони уважно слухають і з повагою відповідають на запитання однолітків та вчителя. Таким чином створюється приємна доброзичлива атмосфера.

Ранкові зустрічі забезпечують настрій для сумлінного навчання, створюють клімат довіри, що базується на демократичних принципах.

НУШ є інклюзивною, коли в класі є учні з особливими потребами, вони можуть відчувати складнощі. Вчитель має допомогти їм почувати себе успішними під час ранкової зустрічі. На сайті [4] пропонується декілька ідей:

- Призначте їм приятеля, когось, хто буде говорити за учня або разом із ним, підказувати, допомагати адаптуватися в колективі, в класній кімнаті.
- Запросіть учня намалювати те про що він хоче поділитись під час ранкової зустрічі. Малюнок може слугувати способом участі в колі чи в побудові діалогу. Коли учень почне почувати себе більш комфортно, заохочуйте додавати слова до малюнка.
- Допоможіть особливим учням спланувати свою частку – зустріньтесь з ними окремо, поставте запитання з відкритим списком, дайте свої ідеї щодо обміну інформацією.

Таким чином, наприкінці тез можна дійти висновку про те, що ранкова зустріч – це запланована, структурована зустріч, яка займає важливе місце в повсякденному розкладі діяльності класу, де панує атмосфера піклування та відповідальності. Вона закладає підґрунтя для інших змін, які потребують більшого досвіду; дає педагогам змогу відчути успіх і прагнення опанувати складніші практики. Найважливіше, що вона формує ті цінності, які стають основою для створення відповідальної та дбайливої спільноти дітей. Ранкова зустріч є одним із ефективних інструментів упровадження інклюзивної освіти в Новій українській школі.

Перспективою подальших наукових розвідок у напрямі окресленої проблеми є визначення на основі досвіду, набутого педагогами дошкільної та початкової ланок, форм, методів та прийомів проведення ранкових зустрічей у середній та старшій школі.

Список використаних джерел:

1. Ранкова зустріч: що це і навіщо [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/rankova-zustrich-shho-tse-i-navishho>.
2. Ранкові зустрічі: розвиток взаємоповаги та толерантності. Семінар-тренінг для вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://z-balkazosh.jimdo.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0/%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BA>

%D0%BE%D0%B2%D1%96-%D0%B7%D1%83%D1%81%D1%82%D1%80%D1%96%D1%87%D1%96.

3. Ранкові зустрічі. 1 клас. I семестр. / авт.-упоряд. Н. Ю. Бабіченко, О. А. Нечипоренко, С. М. Хівренко. – Х.: Вид. група «Основа», 2018. – 141 с. – (Серія «Нова українська школа»)

4. Що таке ранкова зустріч? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://abetkaland.in.ua/shho-take-rankova-zustrich>.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Блохіна В.Ю.

аспірант,

Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО КОЛЕКТИВУ

Сучасні прагматичні відносини між суб'єктами ділової взаємодії породжують проблему самовиявлення особистості у професійній групі. Різноманітні завдання, що надаються керівництвом працівникам, все частіше набувають конфіденційності стосовно обізнаності один одного, таким чином породжуючи підозру й недовіру між колегами. У сучасних корпоративних відносинах переважними стають егоїзм та емоційна вразливість особистостей, що працюють разом. Врешті-решт, за таких умов професійна група втрачає можливість стати колективом.

Відмінність колективу від професійної групи виявляється у тому, що у колективі формується особливий тип міжособистісних взаємин, що характеризується згуртованістю, особистісним самовизначенням кожного члена колективу (у групах низького рівня розвитку частіше спостерігається конформність її членів), ідентифікацією, соціально-ціннісним характером мотивації міжособистісних виборів, референтністю членів групи у ставленні один до одного, об'єктивністю у покладанні та прийнятті відповідальності за результати спільної діяльності. За думкою С. Харівської, група розглядається як спільність людей, згуртованих на основі одного або декількох загальних ознак, здійснюваної ними діяльності, у тому числі і спілкуванні, тоді як колектив розуміється як група, що досягла вищого рівня свого розвитку. При цьому процес перетворення нової групи у колектив розглядається як динаміка розвитку групи, у межах якої увага концентрується на процесах спільної діяльності, створенні умов для інтегративних процесів [Харівська].

Для того, щоб стати колективом, професійна група має пройти певні стадії свого розвитку, а її керівник має володіти правилами побудови команди. Керуючись досвідом науковців та практиків у організації такого процесу, вважаємо можливим виокремити засади розвитку професійного колективу:

- колектив повинен мати традиції як зовнішній каркас, в якому можна красиво жити (А. Макаренко). Традиції дають змогу орієнтації на певну ціннісну систему професійного колективу, формують основні ідеї та принципи діяльності;
- у колективі повинна підтримуватись спадкоємність поколінь (А. Макаренко). Класичним є підхід розвитку колективу, коли від більш досвідчених працівників молоді отримують підтримку й настанови. Однак в сучасних умовах так званого ейджизму (перевага молоді у зайнятті вакантних посад)

можна досвідченими вважати тих, хто більшою мірою володіє новітніми технологіями, а отже – у професійному колективі важливості набуває не стільки спадкоємність, скільки взаємодія поколінь, у тому числі й тоді, коли молодь допомагає старшим;

- у колективі має бути загальний мажорний настрій (А. Макаренко). Лідери професійної групи мають постійно доводити до відома кожного працівника інформацію про позитивні результати пересічної діяльності – таким чином мотивація до дії підтримується, а відповідно – й настрої членів колективу є стабільно позитивним;

- в основі формування стилю відносин у групі має бути ідея захищеності особистості та її власної гідності (А. Макаренко). У колективі кожен повинен розкрити себе в тій діяльності, яка найбільшою мірою відповідає його задаткам (В. Сухомлинський). Завданням лідера групи й зокрема, психолога, є створення сприятливого психологічного клімату у колективі, за якого кожен працівник має можливість самовиявлення і при цьому має право на помилку, підтримку й розуміння від колег;

- у колективі мають бути встановлені відносини взаємної відповідальності й взаємного підпорядкування (А. Макаренко); для формування колективу потрібен досвід боротьби досягнення спільних цілей, досвід підпорядкування особистих інтересів інтересам колективу (В. Сухомлинський). Лише за умови усвідомлення кожним членом професійного колективу міри власної відповідальності за результат праці й місця у системі керування-підлеглості може зберігатись сприятливий психологічний клімат для усіх членів групи.

Отже, професійна група має перспективу перетворення у професійний колектив за умови бажання й здатності керівника виявляти лідерські якості й створювати умови для розвитку й професійної реалізації кожного члена групи, а також за умови бажання й здатності кожного працівника брати ініціативу у тих видах діяльності, компетенції в яких у нього сформовані на високому рівні, і виходити на другі ролі у спільних справах тоді, коли усвідомлюється більша компетентність іншого члена групи.

Список використаних джерел:

1. Теория коллектива [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/47435/pedagogika/teoriya_kollektiva.
2. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. М.: Педагогика, 1972. 334 с.
3. Сухомлинський В. О. про методику виховання колективу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.com.ua/1_240265_vo-suhomlinskiy-pro-metodiku-vihovannya-kolektivu.html.
4. Харівська С. В. Соціально-політичний клімат в колективі та шляхи його оптимізації [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://licey-cv.com/metodichna-rabota/krashh-napraczuivannya-pk/556-socjalno-psixologhniy-klmat-v-kolektiv-ta-shlyaxi-jogo-optimizacz-metodichna-rozrobka>.

Дмітрієва Н.С.
студентка,
Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ

Сьогодні в Україні збільшується потреба у фахівцях з фізичної терапії та ерготерапії, які не лише володіють своєю професією, але і орієнтуються у суміжних галузях, відрізняються спроможністю швидко діяти, приймати рішення, працювати з високою продуктивністю та ефективністю, вирішувати нестандартні професійні задачі, готовністю до постійного особистого та професійного розвитку. Через це стає актуальною проблема розробки та механізму професійної підготовки фахівців з фізичної терапії згідно з інтегративними тенденціями, коли результатом реалізації цього процесу стає розвиток у фахівців якостей професійної мобільності, ідентичності та компетентності, що забезпечують їх конкурентоспроможність та можливість особистої та професійної самореалізації [1].

Серед основних цілей інтегративного підходу при вивченні навчальних дисциплін ми вважаємо важливим виділення наступних: формування громадянської свідомості, самосвідомості особи, соціально-правових, цивільно-патріотичних і моральних норм, знань; розвиток дослідницьких, проектувальних, комунікативних, рефлексивних та інших вмінь; виховання особистісно-значущих та професійних якостей особистості [1].

Реалізація даного підходу передбачає здійснення інтеграційних процесів на чотирьох основних рівнях інтеграції: міжпредметної, внутрішньопредметної, міжособистісної, а також внутрішньоособистісної.

Функції міжпредметної інтеграції покликані працювати з галузями багатьох знань і в результаті таких дій, як диференціація, класифікація (структуризація), систематизація (синтез і цілісність), позначаються нові галузі знання та підвищується ефективність сприйняття. Інтеграція є важливим дидактичним принципом, що визначає організацію освітньої системи з урахування предметності як загальної форми методу інтеграції у педагогічному процесі. Становлення ідеї міжпредметних зв'язків зумовлене філософськими й ідеологічними поглядами педагогів різних епох і різних громадських систем, загальними тенденціями розвитку педагогіки. А оскільки міжпредметні зв'язки є основною складовою інтеграційних процесів, то і статус дидактичного принципу можна віднести до процесу інтеграції в системі освіти, що надає інтеграції загальності, фундаментальності, а це визначає умови конструювання дидактичної системи [1].

Фахівцями в галузі інтегративного змісту освіти підкреслюється, що у змісті навчання майбутніх фахівців з фізичної терапії необхідно забезпечити синтез, інтеграцію, об'єднання частин в єдиному цілому. При цьому слід зауважити: якщо тенденція диференціації науки знаходить конкретне втілення

в дисциплінарній структурі навчального плану, то синтетичний аспект у змісті освіти сьогодні представлений недостатньо, внаслідок чого питання про комплексність і системність у побудові змісту навчання і в організації самого навчального процесу потребує подальшого дослідження.

Педагогічна інтеграція як процес – це встановлення зв'язку між об'єктами і педагогічними засобами для досягнення кінцевих цілей. Слід виділити ознаки поняття «інтеграція» в навчальному процесі. Це цілісність, взаємозв'язок, спрямованість навчального процесу.

Для оптимізації навчального процесу слід спиратися на певні принципи і методичні положення як необхідну теоретичну основу. Принципами інтегративного підходу до формування світогляду є: принцип системності, цілісності, розвитку, обумовленості, позитивності і перманентності [1].

До основних ознак інтеграції відносять: організаційне об'єднання в освітньому процесі теоретичної та практичної підготовки; наявність бінарної мети професійної підготовки – засвоєння знань та їх практичного застосування; бінарності змісту процесу засвоєння знань та їх практичного застосування.

Науковцями запропоновані три необхідні умови інтеграції дисциплін:

- об'єкти дослідження повинні збігатися або бути достатньо близькими;
- в інтегрованих дисциплінах повинні використовуватися однакові або близькі методи дослідження;
- дисципліни, що інтегруються, будуються на спільних закономірностях і спільних теоретичних концепціях [1].

Зазначені умови є необхідними, але недостатніми для застосування у навчальному закладі через те, що відображають теоретичну основу проблеми інтеграції знань, не беручи до уваги практичну діяльність майбутніх фахівців з фізичної терапії.

Інтегративні тенденції слід розуміти як пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти фахівців з фізичної терапії, які обумовлені вимогами суспільства та професійної спільноти до професійного становлення особистості фахівця із певними інтегральними рисами (гармонійна врівноваженість, цілісність, системність) та передбачають побудову професійної підготовки за принципами циклічності, комплексності, суб'єктивності, реалізація яких призведе до досягнення випускником рівня, що відповідає вимогам сучасного суспільства.

Основними принципами інтегративного підходу до освіти фахівців з фізичної терапії є: принцип суб'єктивності, культуровідповідності, креативності, орієнтації на громадсько-патріотичні цінності, синергії, самоосвіти, діалогу культур, варіативності у виборі засобів взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, діалогізації, зворотного зв'язку.

Компонентами інтегративного підходу є: організаційно-методичний, діяльнісно-практичний та теоретико-змістовний [1].

Процес інтеграції складається з двох етапів. На першому етапі визначається призначення інтеграції, здійснюється аналіз та підбір об'єктів інтегрування, визначається форма процесу інтеграції з її формально-логічними ознаками,

виявляється вид педагогічної інтеграції. На другому етапі здійснюється вибір освітнього фактору, нова структура освіти, встановлюються зв'язки та залежності, компоненти інтеграції, визначається спосіб інтеграції, фіксується нова інтегративна освіта [1].

Інтегративний підхід закладений в міжпредметних зв'язках. Використання знань міжпредметного характеру сприяє інтеграції освіти, гармонізації відносин людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієва Н. С., Копчинська Ю. В. Наукове обґрунтування застосування інтегративного підходу у підготовці фахівців з фізичної терапії. *Молодий вчений*. 2018. № 12. С. 420–424. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-96>.

Ковальова Л.О.

аспірант,

Науковий керівник: Фрицюк В.А.

доктор педагогічних наук, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

МЕТОДИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На сьогодні широким попитом професія вчителя музичного мистецтва не користується. Але ті, хто її обирає, крім таланту та витримки, повинні здобувати комплексну педагогічну освіту, щоб вміти правильно подати мистецтво через призму педагогічної точки зору. Методи та засоби формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки відрізняються від звичних педагогічних знань, умінь та навичок. Саме тому це питання потребує більш широкого та глибокого вивчення.

Питанням розробки методів та засобів формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки переймалися такі дослідники, як Ковальчук В. І. [3], Стоянов В. А. [5], Отич О. М. [4], Жданова-Неділько О. [2], Теличко Н. В. [6], Ткачук Г. Е. [7] та ін. Своє життя присвячували цим питанням великі музиканти минулих часів Бах І. С., Моцарт А. та ін.

Метою статті – дослідження та вивчення методів та засобів формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх професійної підготовки.

У XXI столітті перед педагогічною освітою постають особливі завдання і, в першу чергу, це завдання підготовки педагога-майстра, педагога-гуманіста.

Педагог нового часу – висококваліфікована, компетентна особа, яка здатна творчо саморозвиватися, та керується духовно-етичними та гуманними домінантами. Специфічним утворенням сучасного учителя музичного мистецтва є творчий індивідуалізм, що яскраво виражений через його життєвий почерк, шлях пошуку норм поведінки та цінностей.

Учитель нового століття – це фахівець, що:

- поважає особистість кожного учня;
- вірить в успішність кожного учня;
- є чесним, відповідальним, адекватно реагує на помилки власної діяльності;
- слухає та поважає конфіденційність;
- послідовний і справедливий;
- заохочує різноманітність;
- постійно самовдосконалюється і саморозвивається у професійному плані;
- розвиває техніки запитань, що стимулюють навчання дітей;
- формує орієнтовні стратегії відповідей на запитання чи коментарі учнів;
- заохочує дітей до міркувань і роздумів про своє навчання;
- постійно спостерігає за поведінкою учнів;
- надає ефективний зворотній зв'язок.

Майстерність є виявом найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей, в активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Як відзначає М. В. Гриньова, «технологія саморегуляції навчальної діяльності включає взаємопов'язані методи, засоби і форми навчання, які забезпечують інформаційно-пізнавальну, регулятивну діяльність, і кооперує взаємодію викладача та студента» [1, с. 102].

Суть майстерності складається з моральних, духовних та педагогічних компонентів. Розглянемо їх за допомогою рис. 1.

Відповідно поданого бачення ми можемо виділити методи та засоби її формування. До методів формування майстерності в обраному контексті належать наступні:

- методи наглядного і звукового навчання;
- дидактичні ігри;
- використання міжпредметних зв'язків;
- особистий приклад;
- метод аналогічної лінійності;
- розвиток власного творчого потенціалу;
- розробка власного методологічного набутку шляхом створення авторських методик для викладання на педагогічній практиці та їх апробація;
- стимул до саморозвитку, адже мистецька професія – це творче поле, яке вимагає повної емоційної, духовної та моральної віддачі:



Рис. 1. Структура майстерності

– виховання витримки та терпимості – професія викладача музики вимагає володіти найвищим рівнем інструментального виконавства, щоб учень бачив на прикладі вчителя, яким має бути інструменталіст.

В. Сухомлинський розглядав у своєму набутку невід’ємні елементи педагогічної майстерності. Деякі з них ми можемо включити до засобів виховання інструментально-виконавської майстерності майбутніх вчителів музичного мистецтва як педагогічну складову. А саме професіоналізм (висока предметна обізнаність вчителя), педагогічні здібності (інтуїція, творчий підхід, вміння подати матеріал), суб’єкт – суб’єктний підхід (діалогічна форма навчання, вчитель та учень знаходяться на рівних), менторство (вчитель пропонує учневі обирати форму, манеру заняття; простота форми подачі матеріалу).

Отже, як бачимо, методи та засоби формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки багато в чому схожі з стандартами педагогічного розуміння майстерності, але основним елементом виступає саморозвиток, як запорука збільшення творчого потенціалу, що є фундаментом, на якому стоїть успішність діяльності учителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Гриньова М. В. Саморегуляція / Марина Вікторівна Гриньова. – Полтава: АСМІ, 2006. – 264 с.
2. Жданова-Неділько О. Формування педагогічної майстерності як стратегія викладання педагогічних дисциплін у вищій школі [Електронний ресурс] / О. Жданова-Неділько // Витоки педагогічної майстерності. – 2013. – Випуск 11. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vpm_2013_11_32.pdf.

3. Ковальчук В. І. Сутність та структура педагогічної майстерності вчителя [Електронний ресурс] / В. І. Ковальчук // Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20/1/V_Kovalchuk_NEU_27_IPPO.pdf.

4. Отич О. М. Зміст, форми та методи використання мистецтва в розвитку педагогічної майстерності вчителя в радянській педагогічній школі першої третини ХХ століття [Електронний ресурс] / О. М. Отич. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/vpm_2010_7_27.pdf.

5. Стоянов В. А. Інформаційні технології як інструментальна основа підготовки вчителів фізичної культури в умовах інформатизації суспільства [Електронний ресурс] / В. А. Стоянов // Соціальні комунікації. – Режим доступу: http://www.ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/vh/v39/15.pdf.

6. Теличко Н. В. Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія / Н. В. Теличко. – К.: Кондор-Видавництво, 2014. – 522 с.

7. Ткачук Г. Е. Інноваційні форми, методи і технології в післядипломній освіті педагогів професійної школи [Електронний ресурс] / Г. Е. Ткачук. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/705181/1/Tkachuk%20ICT.pdf>

Лысобык А.С.

*заведующий учебно-производственной практикой, преподаватель
специалист высшей квалификационной категории;*

Онофриенко Н.А.

*преподаватель,
специалист высшей квалификационной категории;*

Писная Т.Н.

*преподаватель,
специалист высшей квалификационной категории,
Горный колледж Криворожского национального университета*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ
МОДЕЛИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Актуальность: в данное время проблема профессионального образования как интеграции науки и производства является первоочередной в подготовке будущего специалиста.

Целью публикации является раскрытие проблемы по формированию профессиональных компетентностей будущего специалиста в период реформирования образования.

Украину ожидают новые определенные изменения в связи со вступлением в силу реформы образования. В реформе был учтен опыт семи стран мира – Канады, Финляндии, Польши, Шотландии, Ирландии, Франции и Сингапура.

Поэтому профессиональное образование в Украине и современное общество требует от выпускника технического колледжа профессиональной

активности, самосовершенствования, практичного и результативного выполнения своих профессиональных обязанностей, активного участия в инновационной деятельности предприятия.

Следовательно, основной задачей технического колледжа, наряду с формированием общих компетентностей, включающих в себя понимание сущности и социальной значимости своей профессии, организацию собственной деятельности, выбора способов и методов выполнения профессиональных задач, умения работать в коллективе или в команде, является формирование профессиональной компетентности студента.

Развитие профессиональной компетентности повышает качество работы специалиста, его работоспособность, престиж предприятия, на котором он работает, а также свою конкурентоспособность и конкурентоспособность предприятия.

Студент-выпускник ВУЗа I–II у. а. не является специалистом, который достиг высокого уровня профессионализма. Не смотря на это, он должен обладать возможностью профессионально развиваться и совершенствоваться.

На сегодняшний день есть несколько путей решения этого вопроса.

Учитывая демографический спад, молодежь хочет приобрести профессию как можно раньше, поэтому сейчас стоит вопрос предоставления современных рабочих профессий посредством профессионально-технического обучения.

Одно из приоритетных направлений в системе образования – ступенчатое образование, которое делает возможным сократить срок подготовки специалистов вследствие исключения дублирования материала, формирования профессиональных компетентностей, которые приведут к повышению уровня профессионального образования будущего специалиста, обеспечения выпускникам мобильности на рынке труда и прежде всего это обучение на протяжении всей жизни.

Возможность взаимодействия с персоналом компании для студентов колледжа дает учебная практика на получение рабочей профессии, производственно-технологическая и преддипломная практики. Они проходят по графику учебного процесса, под руководством преподавателей специальных дисциплин в соответствии с заключенными договорами на современных предприятиях города, области и региона: с отделом по обслуживанию и ремонту изделий разнообразной электронной техники, ЧАО «Центральный горно-обогатительный комбинат», ЧАО «Криворожский железорудный комбинат», ЧАО «Северный горно-обогатительный комбинат», что является важным в процессе приобретения навыков будущей профессии и привлечения к культурной среде компаний.

Для успешного сотрудничества с предприятиями преподаватели колледжа совместно с ведущими специалистами структурных подразделений разрабатывали программы всех видов практики. Также была внедрена интегрированная система профессиональной подготовки, которая объединяет практическое обучение в учебно-производственном комплексе колледжа с профессиональной деятельностью на предприятиях, учреждениях или организациях.

Такая система способствует развитию и усовершенствованию деловых взаимоотношений с «базовыми» предприятиями, увеличивает их заинтересованность и влияние на подготовку будущих специалистов, дает возможность профессионально-практического обучения непосредственно на рабочем месте.

Примером интеграции «образование – наука – производство» на сегодняшний день можно считать Горный колледж ГВУЗ «Криворожский национальный университет».

В системе работы Горного колледжа по подготовке будущих специалистов к профессиональной деятельности выделяют следующие уровни:

- стереотипный уровень (уровень использования) – умение использовать отлаженную систему (объект деятельности) при выполнении конкретных задач деятельности и знания назначения объекта и его основных (характерных) свойств;

- операторский уровень – умение готовить (налаживать) систему и управлять ею при выполнении конкретных задач деятельности и знания принципа (основных особенностей) построения и принципа действия системы на структурно-функциональном уровне;

- эксплуатационный уровень – умение при выполнении конкретных задач деятельности тестировать и анализировать работу системы с целью выявления и устранения повреждений, а также знание методов анализа функционирования системы и методов анализа, поиска и устранения повреждений;

- технологический уровень – умение при выполнении конкретных задач деятельности осуществлять разработку систем, отвечающих заданным характеристикам (свойствам), и знание методов синтеза и технологий разработки систем и способов их моделирования;

- исследовательский уровень – умение проводить исследования систем с целью проверки их соответствия заданным свойствам, умение выбирать из множества систему, позволяющую наиболее эффективно решать задачи деятельности, знания методики исследования систем и методов оценки эффективности их применения при решении конкретных задач деятельности.

Эти уровни соответствуют определенным образовательно-квалификационным уровням, которые получают будущие специалисты в учебных заведениях. Преемственность различных уровней многоступенчатого образования положительно влияет на формирование профессиональной направленности личности, а также способствует развитию мотивации обучения в течение жизни.

Вопросы подготовки специалистов для производства были рассмотрены во время брифинга, который состоялся в Горном колледже ГВУЗ «Криворожский национальный университет», в формате открытой дискуссии с приглашенными участниками – представителями промышленных предприятий, а именно: «ДСН Сухая Балка», ЧАО «Центральный горно-обогатительный комбинат», центра по образованию и переобучению города Кривого Рога, подымались вопросы профессионального образования, формирования профессиональных компетентностей. За время работы брифинга участники

попытались объяснить, используя элементы ступенчатой экономической модели образования, как получить в будущем профессионального специалиста, учитывая временной фактор и исключая экономические потери на переобучение, а также была предложена модель будущего специалиста в соответствии с требованиями современности.

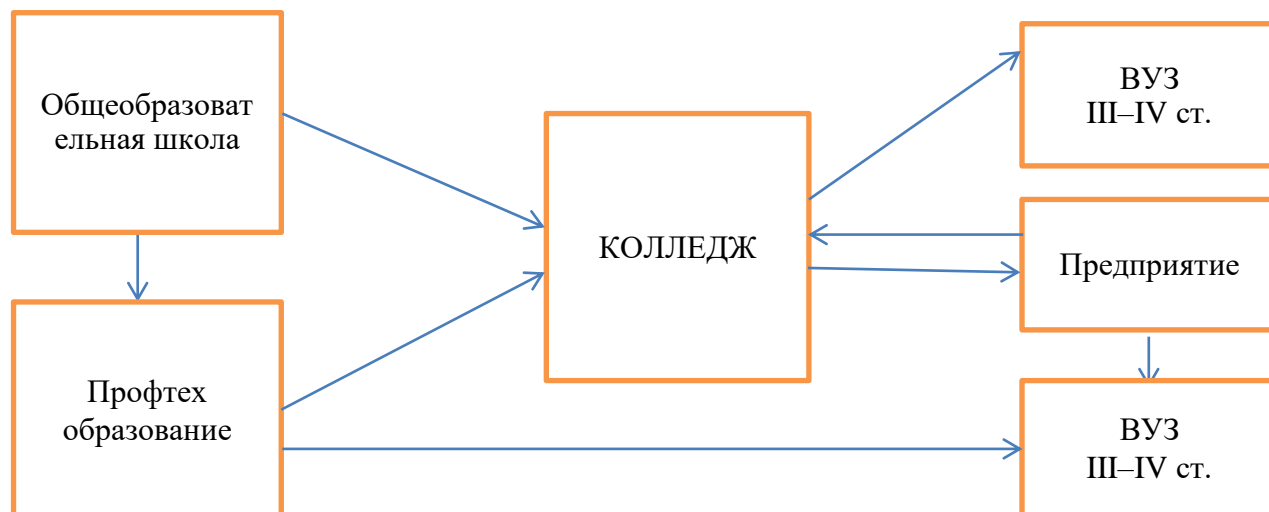


Рис. 1. Модель будущего специалиста

Представленная модель подготовки специалистов в системе высшего образования создает поэтапный переход соискателей образования из одной ступени на другую, таким образом, позволяет углубить, расширить профессиональную подготовку и получить квалификацию высшего уровня образования.

Список использованных источников:

1. Закон Украины «О высшем образовании».
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)».
3. Андрущенко В. П., Бех І. Д., Волощук І. С. Педагогіка вищої школи: підручник. Київ: Знання, 2009. 256 с.
4. Информационные ресурсы: URL: <http://osvita.ua/school/materials/metod-rekom/61573/>; URL: <http://academy.odoportal.ru/documents/akadem/bibl/menegment/system/7.2.doc>; URL: <http://forum.agapa.com.ua/viewtopic.php?p=60>; URL: <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/V/V-0-20.html>.

Марченко А.А.

*кандидат педагогічних наук,
Криворізький педагогічний університет*

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Стан розвитку цивілізації сьогодні спирається на інтенсивне використання інформації, яка є найважливішим ресурсом суспільства та пов'язана зі стрімко зростаючими технічними характеристиками інноваційних систем, які мають якісно нові перспективи застосування. Для сучасної освіти характерні процеси переходу до нового високоавтоматизованого інформаційного суспільства, головним завданням якого є накопичення, збереження, обробка, передача та використання інформації новітніми технологічними засобами. Із цією метою, у навчальний процес вищого навчального закладу цілеспрямовано включають новітні засоби навчання, насамперед ті, що викликають у студентів сенсомоторні стимули і слугують предметною підтримкою в організації пізнавальної діяльності майбутніх учителів.

Мета дослідження – обґрунтувати перспективи розвитку інформаційних технологій в системі освіти.

Задачі дослідження: 1) здійснити структурний аналіз феномена «Перспективи розвитку *інформаційних технологій в системі освіти*»; 2) уточнити поняття «технологія», «освітні технології» у контексті започаткованого дослідження.

Термін «технологія» походить із грецьк. «*techné*», що означає майстерність, мистецтво, ремесло та «*logos*» – слово, вчення. У буквальному перекладі означає «мистецтво навчання» [1]. Проте, досить довгий час лексема «технологія» використовувалася в рамках сфери промисловості й виробництва. Тут технологією, зазвичай, називають процес переробки вихідного матеріалу з метою одержання «на виході» продукту із заздалегідь заданими властивостями. Найчастіше «технологія» трактується як «сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, здійснюваних у процесі виробництва продукції». Іншими словами, у технології знаходять висвітлення методи, застосовувані в процесі зміни вихідного продукту з метою надання йому необхідного виду і якості. При цьому технологія слугує проміжною ланкою між наукою й виробництвом.

Слід підкреслити ознаки технології, а саме: поділ процесу на взаємозалежні етапи; координоване й поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення шуканого результату; однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є неодмінною й вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленої мети.

Аналіз педагогічних теорій, присвячених проблемі якості освіти, засвідчує, що технологія завжди передбачає алгоритм діяльності, чітку послідовність операцій із використання необхідних засобів та інструментарію за певних

умов. Передумовами їх застосування є запрограмованість процесів, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також, як результат, реальне функціонування цих процесів. Технологічний підхід до навчання має на меті конструювання навчального процесу на підставі заданих вихідних настанов, зокрема, освітніх орієнтирів, цілей і змісту навчання. Проте, не є тотожним алгоритму діяльності чи методиці. Вхідні до технології процедури, операції щодо здійснення того чи того головного процесу або його окремих етапів є такими собі опорними дидактичними засобами, що забезпечують у єдності рух суб'єкта навчання до заданих цілей.

Освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, загального освітнього простору, їхнє призначення – прогнозування розвитку освіти, його конкретне проектування та планування, передбачення результатів, а також визначення стандартів, відповідних освітнім цілям. Прикладами освітніх технологій є концепції освіти, освітні системи, парадигми. Навчальна технологія – поняття близьке, але не тотожне й підпорядковане поняттю «педагогічна технологія». Воно відбиває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Технологію навчання трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Дидактичні технології зорієнтовані більшою мірою на особистість того, хто навчається, а не на предмет вивчення, на перевірку вироблених методів і технік навчання в ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів.

Комп'ютерні технології традиційно розглядаються як підвид інформаційних технологій, проте мають самостійне значення й визначене місце в колі сучасних засобів інтенсифікації навчального процесу, де провідне місце посідає комп'ютер. Аналіз існуючих теоретичних підходів до трактування поняття «інформаційні технології» дозволяє стверджувати, що найчастіше в його основу покладається ідея обов'язкового використання спеціальних технічних засобів обробки даних та їх автоматизації.

Інформаційні технології небезпідставно відносять до інноваційних педагогічних технологій, а це означає, що такі технології не лише забезпечують потужну технічну підтримку навчально-пізнавального процесу, а вбудовують у педагогічні системи сучасні інформаційно-комунікативні засоби навчання. Інформаційні технології є підґрунтям сучасних інтерактивних технологій навчання, що зумовлюють режим діалогу користувача й навчальної програми. Адаптація структури діалогу до індивідуальних характеристик того, кого навчають, дає можливість здійснювати корекцію навчальних дій з урахуванням поточного психологічного стану користувача, що позитивно впливає на навчальний процес в цілому, та є вирішальним чинником досягнення основних цілей освіти.

Використання нових інформаційних технологій призводить до визначальних змін в структурі педагогічної системи. У зв'язку з цим необхідно чітко розуміти роль інформаційних технологій в учбовому процесі й перспективи їх використання.

Список використаних джерел:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Омельяненко В.В.

аспірант,

Класичний приватний університет

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ УСТАНОВОК МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА НА ДОМІНАНТУ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО СТИЛЮ ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За підсумками теоретичного аналізу проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у процесі фахової підготовки можна зробити наступні висновки. У межах функціонального аналізу досліджуваного феномена з'ясовано: компетентнісний підхід є тією принципово важливою, концептуальною основою кардинального оновлення й модернізації правничої освіти, спрямованою на формування цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, а також самостійної діяльності й особистісної відповідальності суб'єктів навчання. З огляду на це, етично орієнтована педагогіка розвитку повинна бути зорієнтована на активність майбутнього правознавця у навчанні, зумовлюючи внутрішню детермінацію його професійно-етичної поведінки й діяльності у контексті духовно-моральної парадигми.

Оптимальним шляхом для реалізації цього завдання вважаємо розвиток правового мислення як внутрішньої константи фахової діяльності правника-професіонала.

Правове мислення є специфічним видом професійного мислення та відрізняється правовою площиною, у якій фахівець пізнає й аналізує правові явища. Предметом правового мислення постають правові явища, поняття, категорії, а їх зміст завжди виражатиметься у юридичній формі, зокрема: відображення правової дійсності, обробка та засвоєння правової інформації, участь в упорядкуванні та організації правових відносин, осмислення і тлумачення правових норм, прогнозування наслідків своїх дій та ін.

Тому одним із ключових пріоритетів у процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці виступає розвиток правового мислення як особливого, поетапного виду інтелектуально-творчої діяльності у правотворчості і правозастосуванні,

яка спрямована на пізнання та оцінку суспільних явищ із застосуванням правових засобів і аргументів. Цілком зрозуміло, що залежно від виду правореалізації буде модифікуватися і змістова сутність правового мислення.

Слід наголосити, що завданням правового мислення правника-професіонала є прийняття не стільки правильного, скільки ефективного рішення. Сьогодні здатність нестандартно, цілісно, критично, логічно й раціонально мислити поціновується вище знань і умінь. На нашу думку, системі правничої освіти як ніколи потрібні фахівці з латеральним мисленням, основу якого становить генерація ідей, а це рушійна сила перетворень і прогресу в сучасній юриспруденції. Йдеться про такого фахівця з правознавства, який мислить не за шаблоном, а саме логіка керує його розумом, радикально подолавши вузькопрофесійне мислення, цей фахівець, врешті-решт, змінить нову стратегію гідного професійного життя правника.

Зробимо спробу доповнити авторські концептуальні підходи перспективою ще одного напрямку, який надасть змогу по-іншому підійти до розуміння досліджуваного феномену. Йдеться про використання потенціалу прогностичної компетентності як соціально-значущої властивості особистості й механізму ефективної діяльності правника. Дійсно, заклади вищої освіти юридичного профілю мають сприяти побудові цивілізованого демократично-правового поля, істотно впливати на соціальне середовище в багатофакторних умовах, яке динамічно змінюється. Тому гостро постає проблема у підготовці майбутнього правника-професіонала, здатного успішно реалізовувати і професійні, і соціальні функції, ефективно та самостійно працювати в нових умовах, вміти передбачати наслідки своєї діяльності, при чому, не втрачаючи фахової майстерності й досконалості. Йдеться про формування у майбутніх бакалаврів з правознавства прогностичної компетентності, яка постає одним із важливих чинників регуляції їхньої поведінки.

Вважаємо, що одним із важливих компонентів успішного виконання своїх професійних обов'язків майбутніми правниками в швидкозмінюваних умовах є саме прогностична компетентність, яку ми розуміємо як незалежну, автономну особистісну характеристику, що має вплив на регуляцію поведінки індивіда, здійснюючи дії, спрямовані на отримання прогнозу з метою підвищення ефективності правничої діяльності.

Отже, ключовим пріоритетом у процесі формування професійно-етичної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у фаховій підготовці виступає використання потенціалу прогностичної компетентності як властивості особистості й механізму їхньої ефективної діяльності. У цьому контексті особливої значущості набуває інтеграційний фактор прогностичної компетентності, який виявляється в діалектичній єдності таких компонентів: знань прогностичної термінології, вмінь і навичок прогнозування на певному етапі професійної траєкторії (когнітивний аспект); якості правничої діяльності, що надає можливість передбачити і адекватно оцінити власну професійну траєкторію етичного розвитку (поведінковий аспект); гнучкість, раціональність, критичність і аналітична інтегрованість мислення, здатність самостійно приймати рішення і нести соціально-моральну відповідальність за

наслідки дій, гуманність, порядність, толерантність (емоційно-ціннісний аспект); здатність оцінити результати своєї діяльності, прогнозувати шляхи її удосконалення, що забезпечить адекватність самооцінки (рефлексивно-аналітичний аспект).

Слід зазначити, що унікальною основою, базисом у прийнятті зважених і конструктивних рішень, здатності до бачення, постановки гіпотез та розв'язання проблем із прогнозуванням на майбутню перспективу, прискореної, послідовної орієнтації на нешаблонне, аналітичне і прогнозоване мислення, на продуктивне досягнення результату, насамперед, залежатиме від світоглядно-гуманістичних орієнтирів наукового пізнання, наукового пошуку у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. А епіцентром такої ціннісно-орієнтаційної платформи є дослідницькі уміння студентів-правників.

Наголосимо: незалежно від обраного напрямку професії правознавця, будь-то слідчий, суддя, адвокат, прокурор або юрисконсульт володіння методами наукового пошуку є фундаментальною основою прискореного оволодіння спеціальністю, детермінантою розвитку професіоналізму та особистісно-професійного зростання.

Цікавість та рельєфність цьому підходу задаватиме саме конструювання збалансованої системи професійної підготовки правників-професіоналів дослідницького характеру: створення духовно-ціннісної платформи, на основі якої здійснюватиметься оволодіння ними уміннями планувати, аналізувати, синтезувати, висувати гіпотези, узагальнювати, класифікувати інформацію; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; спостерігати, збирати й обробляти дані, співвідносити і порівнювати факти, явища; передбачати наслідки правничих дій; прогнозувати шляхи виправлення недоліків; здатність бачити усі варіанти розв'язання проблеми й уміти обирати оптимальний тощо.

Феднова І.М.

аспірант,

Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)

ПРОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВИД ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Переорієнтація державної політики у галузі сім'ї відповідно до ринкових відносин відобразилась на співвідношенні потреб її членів та джерел їх забезпечення, а тому уваги потребують педагогічні аспекти організації взаємодії педагогів із батьками дітей.

Сучасний вихователь ЗДО має бути готовим до реалізації принципів співробітництва, взаємопроникнення і доповнення виховних впливів на дитину на основі знання про індивідуальні особливості її сімейного виховання.

Оскільки функціями вихователя ЗДО насамперед є забезпечення всебічного розвитку дитини, важливою стає проблема формування із батьків своїх послідовників у використанні певних методів і способів виховання. Отже, просвітницько-консультативна діяльність із батьками дошкільнят, організована вихователем ЗДО, має забезпечити логічність та послідовність виховного процесу кожної дитини у кожній конкретній родині.

Переважна частина батьків не є професійними вихователями. Вони не мають спеціальних знань у сфері виховання й освіти дітей, нерідко зазнають труднощів у встановленні з ними контактів. Саме тому метою кожного закладу дошкільної освіти є не лише виховання дитини, але й просвітництво батьків з питань виховання, здоров'язбереження та розвитку дітей.

Просвітництво батьків, здійснюване закладом дошкільної освіти, дозволяє узгоджувати мету та дії, що обумовлюють педагогічний вплив на дитину, досягати результатів виховання та розвитку дитини на платформі інноваційних засобів педагогіки. Лише за умови педагогічної обізнаності батьків вихователь ЗДО отримує партнера й помічника у досягненні педагогічних цілей, а батьки зможуть усвідомлено використовувати педагогічні способи у вихованні дитини.

Загалом просвітницька діяльність відбувається через надання інформації населенню у різних формах: практично спрямованих (курси, тренінги, консультації), інформативних (громадські лекції, статті, листівки – у тому числі засобами Інтернету) тощо. При цьому важливим є урахування особливостей аудиторії, для якої призначена ця діяльність. Зокрема, для просвіти батьків вихованців слід ураховувати принципи андрагогіки (освіти дорослих).

Функціями просвітницької діяльності є освітня, що дозволяє поширювати, доповнювати, поновлювати знання; інформативна, яка поширює обізнаність громадян у конкретних питаннях науки, культури, суспільного устрою, пов'язаних із їхнім інтересом; пояснювальна, що забезпечує адекватність розуміння отримуваної інформації; ідеологічна, яка виявляється у популяризації ідей державного спрямування або тих, що відображують принципи та зміст діяльності окремих соціальних спільнот (у ЗДО ця функція реалізовується у громадянському вихованні); агітаційно-пропагандистську, яка виявляється у розповсюдженні відомостей про конкретні організації з метою залучення до неї нових членів; консультативну, що розповсюджує прикладні знання, необхідні громадянам у конкретний період їхнього життя та діяльності.

Важливим для формування бажання батьків вихованців долучатись до просвітницьких заходів стає форма здійснення вихователем просвітництва. Так, бажаним визначаємо виключення ним певного дидактизму у комунікації, оскільки модель повчання не є адекватною для формування позитивного ставлення дорослої людини до такого «інформатора».

Принциповим для організації просвітницької діяльності визначаємо: її адресність (урахування специфіки інтересів та пізнавальних потреб певних категорій населення); доступність (урахування можливостей аудиторії

сприймати та засвоювати інформацію); взаємодоповнюваність та інтегрованість просвітницьких програм (системний підхід); взаємодію системи просвітництва із державним освітнім комплексом (просвітницькі програми мають складатись на основі розширення знань, отриманих у межах державних освітніх програм).

І. Фольварочний актуалізує увагу на конкретних формах просвітницької діяльності для дорослої аудиторії (показові виступи юних спортсменів, створення куточку спортивної слави у межах шкільного музею, оперативних таблиць та фотозвітів спортивних заходів та їх результатів, куточку для батьків з порадами про раціональний режим життя учнів тощо, організація спільних із батьками заходів типу «Мама, тато, я – спортивна сім'я»), що не лише дають уявлення про зміст конкретної інформації, але й активізують мотивацію щодо включення у презентовану діяльність, викликають бажання бути причетним до неї [1]. Зауважуючи на це, вважаємо прийнятним уводити елементи зазначеного досвіду до практики вихователів ЗДО в процесі організації ними просвітницької діяльності.

Організація просвітницької діяльності у ЗДО має ґрунтуватись на конкретних принципах, серед яких визначаємо:

- практичність знань (надання знань з окремих галузей, необхідних у повсякденній життєдіяльності та пов'язаних із вихованням і розвитком дитини);
- доступність (адаптація змісту знань для розуміння аудиторії);
- комфортність (сприятливі умови для отримання інформації аудиторією);
- альтруїстичність (безоплатний спосіб надання знань);
- фасилітаційність (представлення знань у широкій аудиторії).

При цьому вважаємо, що просвітництво батьків має носити ненав'язливий характер, тобто інформацію має бути доступною для батьків, але не можна примушувати їх її споживати. Лише за умови особистої зацікавленості, а також усвідомлення проблеми, яка пов'язана із недостатністю знань у певній галузі, доросла людина буде активна у набутті інформації, а значить стане відкритою для просвітництва.

Список використаних джерел:

1. Фольварочний І. В. Просвітницька діяльність у популяризації фізичної культури / І. В. Фольварочний // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 3. – С. 60–62. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/pptp_2014_3_14.pdf.

Шеян М.О.

аспірант,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

методист науково-дослідної лабораторії

здоров'язбережувальних технологій,

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Актуальною проблемою сучасної освіти є проблема формування та подальшого розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Адже з року в рік спостерігається тенденція до погіршення стану здоров'я учнівської молоді. Школярі недостатньо поінформовані з питань формування здорового способу життя. Тому, на нашу думку, під час навчання у школі потрібно значну увагу приділити формуванню міжпредметних зв'язків, які дозволять вирішити низку навчальних проблем, а також сформувати та розвивати здоров'язбережувальну компетентність, культуру здоров'я, критичне мислення, сприятимуть набуттю необхідних ключових компетентностей, зокрема здоров'язбережувальної.

Серед досліджень останніх років, що стосуються проблеми формування здорового способу життя учнів завдяки міжпредметним зв'язкам, відмітимо наукові праці О. Антонової, Т. Єрмакової, Г. Жари, Б. Максимчука, Н. Поліщук та ін.

На нашу думку, міжпредметні зв'язки – це взаємозв'язок між суміжними навчальними дисциплінами, який сприяє формуванню цілісних, системних знань про поняття, явища і факти, що вивчаються з різних сторін.

Як засвідчують результати наших досліджень, найбільшу роль у формуванні та подальшому розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів відіграє навчальний предмет «Основи здоров'я», мета якого полягає у формуванні в учнів відповідальності за здоров'я, добробут, безпеку, навколишнє середовище та стабільність у майбутньому, оволодінні основами здорового способу життя, життєвими навичками, розвитку самозарадності, активної громадянської позиції, підприємливості [5]. Інтегрований предмет «Основи здоров'я» передбачає розвиток не лише здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення та відповідального ставлення до особистого здоров'я та здоров'я оточуючих, але й усіх ключових компетентностей, які мають бути сформовані через освіту згідно з Рекомендаціями Європарламенту та Ради ЄС [5].

У зв'язку із збільшенням об'єму інформації, яку потрібно засвоїти учням у період навчання, важливе значення набувають міжпредметні зв'язки. Валеологізація змісту навчальних предметів в основній школі сприяє гармонійному розвитку особистості, дозволяє впровадити у практику навички здорового способу життя.

Досліджуючи підготовку майбутніх учителів до формування в учнів валеологічних понять на засадах міжпредметних зв'язків шкільних природничих курсів, Г. Жара узагальнює сучасну функцію зазначених зв'язків. Науковець вважає, що «міжпредметні зв'язки виконують методологічну функцію у навчальному пізнанні, оскільки вони відображають узагальнену форму відношень між складовими компонентами навчальних предметів. Підсумком цього є формування нового способу мислення, вміння бачити загальне у конкретному і конкретно аналізувати з позиції загального. Цим значною мірою долається еkleктичність та вузькоемпірична спрямованість набутих знань» [3, с. 31]. Погоджуємося з думкою Г. Жари про те, що шкільний предмет «Основи здоров'я» поєднує знання з різних навчальних предметів, адже відображає у своєму змісті різнобічно-цілісний підхід до формування мотивації здорового способу життя. «Водночас, – наголошує автор, – цей курс вимагає здійснення міжпредметного навчання, оскільки його практичне призначення не дозволяє перевантажувати програму теоретичними питаннями з біології, екології, хімії тощо» [3, с. 34].

Нам імponує думка О. Антонової та Н. Поліщук, що валеологізація змісту багатьох навчальних предметів має істотний потенціал для формування здоров'язбережувальної компетентності [1, с. 60]. Коли ми говоримо про валеологізацію змісту предметів, то перш за все маємо на увазі уроки біології та фізичного виховання, так як саме ці предмети є дотичними до предмета «Основи здоров'я».

На уроках біології під час вивчення функцій систем органів людини доречним буде наголосити підліткам про шкідливість впливу алкоголю та наркотичних речовин на організм людини. Вивчаючи функції травної системи людини, варто зосередити увагу учнів на якісному розподілу їжі на окремі прийоми, на раціональному харчуванні, яке сприяє збереженню здоров'я, високій фізичній і розумовій працездатності. Під час вивчення тем «Органи імунної системи. Специфічний і неспецифічний імунітет», «Кров і кровообіг» доцільно буде надати підліткам інформацію щодо шляхів зараження людини ВІЛ-інфекцією, пояснюючи механізм імунітету; способи профілактики ВІЛ/СНІДу.

Валеологічний компонент на уроках фізичного виховання передбачає формування здорового способу життя, зокрема фізичної складової здоров'я. «Фізична культура є яскравим прикладом не тільки теоретичних знань з формування здорового способу життя. На відміну від таких шкільних предметів як валеологія та безпека життєдіяльності, що містять знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я, фізична культура дає можливість «займатись» формуванням здоров'я на практиці», – зазначає Т. Єрмакова [2, с. 28]. Метою кожного уроку з фізичного виховання є цілісне розв'язання проблеми збереження, зміцнення та покращення фізичного здоров'я підлітків, яке залежить від того, наскільки добре виконують свою роботу опорно-рухова, кровоносна, травна, нервова та інші системи організму.

Уроки хімії надають вчителю можливості для розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів. Так, при вивченні хімічних

властивостей води та мінеральних солей важливо надати підліткам інформацію, що ці речовини є важливими учасниками процесу обміну речовин у клітині. Вони входять до складу клітини, без них порушується обмін речовин. Так як у нашому організмі відсутній великий запас солей, необхідно забезпечити їх регулярне надходження. У цьому нам допомагають і харчові продукти, що містять великий набір мінеральних речовин. Учні отримують інформацію про значення води і вплив харчування на розвиток і загальний стан організму підлітків, роль поживних речовин у раціоні, харчові добавки, принципи здорового харчування, профілактику йододєфіциту.

Формуючи культуру здоров'я учнів при вивченні теми «Луги та кислоти», учитель хімії повинен звернути увагу учнів, що зазначені речовини застосовуються у засобах побутової хімії: оцет, спирт, засіб для миття посуду, пральний порошок, засоби для миття ванн, освіжувачі повітря, косметичні засоби, бензин, лаки, фарби; для зарядки акумуляторів (сульфатна кислота) чи при паянні дротів (хлоридна кислота) тощо. Такі засоби побутової хімії будуть безпечними, якщо їх застосовувати згідно з інструкціями й рекомендаціями щодо їх використання і категорично забороняється випробувати хімічні речовини на смак.

Валеологічна спрямованість уроків української та світової літератури, уроків музики допомагає учням краще пізнати духовну складову здоров'я. Аналізуючи зміст окремих літературних та музичних творів, варто звернути увагу учнів на те, що людина відчуває красу навколишнього світу, живе з почуттям любові, співчуття та відповідальності; на її прагнення до внутрішньої і зовнішньої гармонії, на особливості систем виховання тощо.

У контексті дослідження міжпредметних зв'язків з питань формування навичок здорового способу життя, важливою є думка Б. Максимчука, що «на уроках з геометрії та алгебри доцільно піднімати питання гармонії, «золотого перетину» й можливості розвитку цих факторів у собі; на фізиці актуальним буде провести інтегрований урок з анатомією чи валеологією, демонструючи учням конструктивний та деструктивний вплив фізичних факторів на організм (рухливість – малорухливість, обмін речовин, земне тяжіння, електростатика). Подібні приклади можна наводити до кожної шкільної дисципліни, що загалом є завданням фахівця кожного окремого профілю» [4, с. 269].

На нашу думку, важливу роль у розвитку здоров'язбережувальної компетентності школярів відіграє позакласна робота. Як правило, її проводять класні керівники – у формі виховних годин, педагоги-організатори – у формі виховних заходів та вчителі-предметники у формі факультативних занять. Позакласна робота валеологічного спрямування передбачає участь підлітків у різних заходах, які так чи інакше впливають на формування навичок здорового способу життя, зокрема на їх соціальну, психічну та духовну складову здоров'я. Між школярами та педагогами формуються доброзичливі стосунки, учні вчаться позитивно оцінювати себе та інших, визначає для себе свої життєві цінності. Виховні заходи із застосуванням рухливих ігор сприяють фізичному розвитку учнів.

Список використаних джерел:

1. Антонова О. Є., Поліщук Н. М. Підготовка вчителя до розвитку здоров'я-збережувальної компетентності учнів : монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 248 с.
2. Єрмакова Т. С. Основні напрями формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі / Т. С. Єрмакова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 11. – С. 27–31.
3. Жара Г. І. Підготовка майбутніх учителів до формування в учнів валеологічних понять на засадах міжпредметних зв'язків шкільних природничих курсів: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. І. Жара ; Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2009. – 283 с.
4. Максимчук Б. А. Теоретичні і методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Максимчук Борис Анатолійович. – Вінниця, 2017. – 555 с.
5. Основи здоров'я. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. URL: <http://osvita.ua/school/program/program-5-9/56137/> (дата звернення: 29.01.2019).

Янчин В.В.

студентка,

Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова

МЕТОДИ НАВЧАННЯ КОМПОЗИЦІЇ ПЕЙЗАЖУ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кожен студент стикається з проблемою вирішення композиції у пейзажі, вибором методів правильної композиційної побудови пейзажу. Сучасне суспільство потребує творчо мислячих фахівців, здатних не тільки успішно виконувати професійні завдання, вільно втілювати творчі ідеї, а й бути конкурентоспроможними. У процесі навчання образотворчого мистецтва студенти мають справу з предметами і явищами, які треба наочно представити й відобразити у цілісній художньо-образній формі, визначивши для цього необхідні художні, композиційно-виразні засоби.

Пейзаж (від фр. Paysage – країна, місцевість) – жанр образотворчого мистецтва, в якому основним предметом зображення є природа. Як самостійний жанр пейзаж з'явився вже у VI столітті у китайському мистецтві. В Європі пейзаж як окремий жанр з'явився набагато пізніше, ніж в Китаї і Японії. У період Середньовіччя, коли право на існування мали лише релігійні композиції, пейзаж трактувався живописцями як зображення місця існування персонажів.

Поступово пейзаж вийшов за рамки інших художніх жанрів. Цьому сприяв розвиток станкового живопису. У створенні пейзажного жанру велику роль зіграли майстри венеціанської школи на початку XVI ст. Розквіт пейзажного

живопису ознаменував розвиток плерного пейзажу, пов'язаного з винаходом у ХІХ столітті методу виробництва тубикових фарб.

Питання з основ композиції розкрито у працях Антоновича Є. А., Щерби М. А., Шпильчака В. А. [1], Бучинського С. Л. [3]. Заболотний В. І. [4] детально репрезентує методи композиції пейзажу.

Метою нашої статті є дослідження методів навчання композиції пейзажу студентів закладів вищої освіти.

Специфіка реалістичного зображення пейзажу полягає у тому, що творчість ґрунтується на реальній дійсності, а думки і почуття художників передаються через зображення реальної дійсності. Навчання зображення пейзажу пов'язане з розвитком у студентів уміння правдиво передавати кольором видимі форми за умов реальної дійсності. Воно не лише надає їм професійної грамотності, а й є могутнім засобом естетичного розвитку. Набуття майстерності живопису пейзажу ґрунтується на послідовному й уважному вивченні натури. При цьому важливо розвивати уміння виявляти і передавати характер предметів, їхню будову, розташування в просторі, кольорові й тонові співвідношення, використовуючи теплі й холодні відтінки, матеріальність зображуваних образів пейзажу. Любов до природи, спостережливість, прагнення правильно передати натуру – це якості, якими має володіти вчитель образотворчого мистецтва. Як зазначає Г. Беда [2], втілення композиції пейзажу викликає у студентів серйозні труднощі, що призводить до низького рівня знань законів композиційної побудови, техніки зображення і образного вирішення пейзажної композиції.

Уся навчальна робота з живопису пейзажу нерозривно пов'язана з практичним використанням закономірностей композиції, рисунка, лінійної і повітряної перспективи, розподілу світлотіні на об'ємній формі. Водночас вивчаються закономірності кольорознавства, методика живопису та зразки його класичної спадщини. Заняття з живопису пейзажу органічно пов'язані з практичною роботою з композиції. Знання закономірностей композиції допомагає студентам виконувати поставлені завдання з творчої роботи над пейзажем. Важливу роль у створенні пейзажу відіграють мотив, образ, точка зору, рівень очей, просторові плани, формат, перспектива, ритм, колорит, світло, тінь, рефлекс, композиційний центр. Переконалівість і виразність пейзажу залежить від уміння художника малювати елементи зображення, опрацьовувати форму основних його об'єктів і деталей: дерева, хмари, гори, багатоплановий рельєф місцевості. Без такого вміння дерева у пейзажі будуть виходити однаковими; земля, хмари, ліс у далині будуть виглядати приблизною плямою, мертвою, маловиразною схемою. Тому зображення пейзажу вимагає детального вивчення природи [3].

В образотворчому мистецтві композиція – це побудова художнього твору, зумовлена його змістом, характером і призначенням, необхідністю передати основний задум, ідею твору найбільш ясно і переконливо. Головне у композиції – створення художнього образу. Картини, написані в різні епохи в абсолютно різних стилях, вражають нашу уяву і надовго запам'ятовуються

багато в чому, завдяки чіткій композиційній побудові. Сприйняття твору залежить від його композиції.

Важливу роль у створенні пейзажу відіграють мотив, образ, точка зору, рівень очей, просторові плани, формат, перспектива, ритм, колорит, світло, тінь, рефлекс, композиційний центр. Для вирішення композиції пейзажу важливо вибрати точку зору, розмістити горизонт. Низький горизонт допомагає підкреслити монументальність пейзажу, його величину. Високий горизонт дозволяє дати більш широку панораму пейзажу, більш повну картину. Найскладніше у композиційному вирішенні пейзажу – дати правильну характеристику місцевості. Для цього, як стверджує В. Заболотний [4], треба слідкувати за тим, щоб усі деталі в пейзажі були добре пов'язані між собою і допомагали виразити загальну ідею композиції.

У процесі роботи над пейзажем необхідно спочатку вирішити сюжет. Тут важливо відчувати тему, яка визначає акценти зображення. Треба зосередити свою увагу на більш характерних рисах місцевості, вибрати найбільш типові об'єкти пейзажу. Побудову зображення необхідно розпочинати з невеликих підготовчих начерків. У них зосереджується увага на основному, акцентується ідея композиції. Під час вирішення композиції не вихоплюються окремі, випадкові фрагменти природи, треба показати найбільш характерне, типове і виразити своє ставлення до побаченого. Знайшовши найбільш вдале вирішення пейзажу в начерках, можна приступати до рисунка. Для того, щоби переконливо і виразно передати в зображенні глибину (простір), треба правильно виставити горизонт, точку сходу на лінії горизонту і правильно передати масштаб предметів. Щоби правильно передати перспективні явища, слід розбити рисунок на два-три перспективних плани (передній, середній і задній) [1]. Порівнюючи їх між собою, легше визначити масштабність предметів і грамотно вирішити тональні завдання.

Повітряна перспектива має певні закони. З віддаленням від глядача чіткість предметів слабшає. Чим далі знаходиться предмет, тим більш розпливчастими стають його обриси. Така ж закономірність стосується і сили тонових відношень-контрастів (різниця між світлом і тінню на поверхні предметів), насиченості і яскравості кольору, які теж слабшають у міру віддалення від глядача. Одночасно з передачею повітряної перспективи необхідно слідкувати і за технікою роботи: на передньому плані натискати олівцем на папір у повну силу; на другому – предмети промальовувати м'якше, а на дальньому – лише легким дотиком до паперу. Необхідно познайомитися із теорією тіней, звернути увагу на тіні, що падають від предметів. При побудові тіней необхідно у перспективі, перш за все, встановити характер освітлення – штучний чи природний: якщо світло штучне, то промені від джерела світла будуть ніби утворювати світлову піраміду; якщо світло природне, то промені будуть паралельні і від основи предмета тінь буде збільшуватись у довжину в напрямі променів; якщо тінь від предмета падає на інший предмет, то в малюнку слід враховувати не лише силует, але й поверхню того предмета, на який вона лягає. Використовуючи у роботі над пейзажем різні засоби виразності: масштабність, контраст, сюжетно-композиційний центр, слід

пам'ятати, що вони не повинні порушувати цілісності простору твору, правдивості й співмірності.

Особливе значення у пейзажі має колір і колорит. У живописі важливо передати точно колірно-тонові відношення освітлених і затемнених поверхонь. З метою цілісності пейзажу не рекомендується зображати на краях полотна великі предмети, а також контрастні за кольором і тоном. Це буде відволікати увагу глядача від композиційного центру і заважати сприймати основне. Композиційна структура пейзажу аналізується за схемою: вибір теми, сюжету твору, пошук найкращої точки зору, визначення формату й розміру полотна, співвідношення і взаємозв'язок частин, виділення основного в творі, досягнення цілісності та єдності зображення.

Отже, ми з'ясували, якими методами потрібно володіти, щоб поліпшити професійну підготовленість студентів у закладах вищої освіти за умов цілеспрямованого формування практичних навичок, правильної побудувати композиційного пейзажу. Дотримання композиційних правил допомагає досягти добрих результатів, веде до вершин художньої майстерності.

Список використаних джерел:

1. Антонович Є. А., Щерба М. А., Шпильчак В. А. та ін. Збірник практикумів з художньо-графічних дисциплін. 4. 1. Основи художнього конструювання. Основи композиції. Педагогічна практика: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет, 1995.
2. Беда Г. В. Основы изобразительной грамоты: Рисунок. Живопись. Композиция. – М: Просвещение, 1969.
3. Бучинский С. Л. Основы по изобразительному искусству: Учебно-методическое пособие. – К.: Рад. школа, 1981.
4. Українське народне мистецтво: Живопис / Ред.кол.: Заболотний В. І. та ін. – К.: Мистецтво, 1967.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Курляк І.Є.

*доктор педагогічних наук, професор,
Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві*

СЕКСОГОЛІЗМ ЯК ПРИКЛАД БІХЕВІОРАЛЬНОГО УЗАЛЕЖНЕННЯ

Серед численних відомих біхевіоральних узалежнень особливе місце займає сексоголізм. Цей вид розладу є предметом щоразу більшого зацікавлення не тільки психологів, психіатрів, сексологів, але й спеціалістів інших галузей науки, зокрема педагогів і соціальних працівників, котрі безпосередньо стикаються з проявами дисфункційної поведінки осіб з такими девіаціями або надають допомогу членам їхніх родин.

Зріле сексуальне кохання є складним емоційним станом, котрий поєднує в собі кілька компонентів: 1) сексуальне прагнення іншої особи; 2) ніжність; 3) ідентифікацію з іншою особою, поєднану з емпатією; 4) глибоке довір'я до іншої особи і до самого зв'язку; 5) пристрасний характер зв'язку, що опирається на кохання у всіх його трьох вимірах: сексуальному, зв'язку з об'єктом і залученні *superego* [2, с. 176]. Протилежністю такого зв'язку є статевий контакт задля простого зняття сексуального напруження, який здійснюється з особою, яка є для нас байдужою, невідповідною, зі свідомістю того, що ми партнера зовсім не обходимо, що він нас не кохає, а отже, не може бути нам опорою [7, с. 33]. Саме такий характер мають стосунки з людьми, які є узалежненими від сексу, але це є неповна характеристика даного явища.

Першу повну дефініцію узалежнення від сексу в контексті хвороби подав у 1991 році найавторитетніший американський дослідник цього явища *Patric Carnes* – автор книги “*Out of the Shadows: Understanding Sexual Addiction*” (1983): „Узалежнення від сексу – це хворе відношення до сексу, метою якого є зменшення почуття стресу, втеча від негативних чи болісних емоцій та від інтимних стосунків, з якими особистість не може собі дати ради. Це відношення стає її фундаментальною потребою, задля якої жертвується все решта, при тому інші люди, які вважаються об'єктами ужиткового призначення” [5, с. 45].

Уперше гіпотеза про існування узалежнення від сексу появилася під кінець XIX століття, коли німецький психіатр *Richard Krafft-Ebing* ствердив, що *секс може стати настільки інтинсивною діяльністю, що буде впливати на всі інші аспекти життя людини*. При цьому він додав, що *патологічна сексуальність може стати загрозою для життя особистості*, оскільки ставить її в ситуації порушення як державного, так і морального права, аж до втрати гідності, свободи і життя [5, с. 45]. У 1886 році вчений ствердив, що

патологічна сексуальна поведінка повинна розглядатися як психічна хвороба. Майже через 100 років пізніше британський психолог Jim Orford доводив, що “надсексуальність” (“гіперсексуальність”) повинна бути включена у спектр розладів, пов’язаних з uzалежненням [3, с. 164].

Емпіричні дослідження Patrica Carnesa, показали, що еротомани диспонують значно більшим арсеналом сексуальних поведінкових форм, використовують їх значно частіше і вважають їх ефективними. Насправді ці форми поведінки є проявом безсилля uzалежнених осіб, оскільки ілюструють неможливість відмови від руйнівної активності [1, с. 50–53]. Розглянемо у деякому скороченні нижче наведені *11 поведінкових типів сексоголізму*.

1. *Фантазіювання*. Приклади поведінки: проведення довгих годин на уявлянні собі сексу і майбутніх контактів або на відтворенні образів з минулого; занедбання обов’язків; створення наеротизованої атмосфери.

2. *Спокушування*. Втягування себе в кілька еротичних зв’язків одночасно або один за одним; фліртування; перегляд пропозицій матримоніальних контор; кружляння і зачіпання інших в барах, дискотеках; уникання сталих обов’язків щоб зберігати сексуальну готовність; провадження розмов на сексуальні теми.

3. *Анонімний секс*. Вхідження в сексуальні стосунки з анонімними партнерами; кружляння по пляжах, парках, публічних туалетах і лазнях з метою знайти партнера, обтирання в натовпі; участь у групових оргіях.

4. *Платний секс*. Оплачування непристойних телефонних розмов; відвідування кабінетів еротичного масажу, клубів зі стриптизом, користування послугами сексуальних агенцій; утримування коханок чи коханців.

5. *Заробітчанський секс*. Участь в продукції порнографічних матеріалів; позування і заняття сексом для фотографій і фільмів; проституція і сутенерство; приймання грошей чи наркотиків за виконання функцій коханки (коханка);

6. *Підглядацтво* (skorofilia, voyeurizm (від франц. *voir* – дивитися) Користування порнографічними матеріалами; відвідування секс-шопів, кабін video, пляжів нудистів, стриптиз-клубів, порно-кінотеатрів; використання оптичних приладів для підглядання людей в сексуальних ситуаціях.

7. *Ексібіціонізм*. Оголювання в публічних місцях (парках, вулицях, спортивних площадках); роздягання при відкритих вікнах, на балконах, на дахах будинків чи в машинах; сексуальні практики в публічних місцях.

8. *Нав’язливий секс*. Настирливе домагання сексуальних контактів (в тому числі із застосуванням алкоголю чи наркотиків або з використанням свого становища), дотикання та обмацування інших без їхньої згоди; розповідання вульгарних історій чи анекдотів, вживання вульгарної мови.

9. *Садомазохізм*. Завдавання собі під час сексуальних контактів фізичних зранень чи болю, щоб посилити дію сексуальних подразників; відігравання ролі жертви в сексуальних контактах; вживання аксесуарів для тортур.

10. *Секс з предметами*. Мастурбація за допомогою предметів, аксесуарів і ляльок, переодягання, вживання фетишів для сексуальних ритуалів, сексуальні стосунки з мертвими (некрофілія) і тваринами (зоофілія).

11. *Педофілія і інцест*. Переказування дітям непристойної сексуальної інформації, їх сексуальне переслідування, демонстрування їм сексуальних контактів дорослих, примушування дітей до сексуальних практик, дитяча проституція та порнографія [1, с. 54-55].

12. Відома британська дослідниця цієї проблеми Paula Hall встановила три ключові причини узалежнення від сексу: 1) сприятливі можливості; 2) травматичний досвід; 3) розлади прив'язаності [6, с. 39]. Але існує ще один чинник – психічні та органічні розлади.

Значну негативну роль у виникненні явища узалежнення від сексу (а також співузалежнення) відіграла родина походження майбутніх сексоголіків. У дослідженнях Patrica Cernesa (2001) більшість як узалежнених (68%), так і співузалежнених (63%) осіб походила з родин, в яких діти не досвідчили теплих почуттів зі сторони батьків, які ставили їм тільки жорсткі вимоги. Значна кількість осіб з обох груп пережила емоційне насильство (відповідно 97% і 91%), фізичне (72% і 81%) і сексуальне (81% і 71%). Аж 87% осіб узалежнених осіб і 98% співузалежнених походять з родин, в яких у когось з її членів виступало принаймні одне узалежнення, внаслідок чого діти вчилися деструктивних способів розв'язування проблем у трудних життєвих ситуаціях [4, с. 161].

Особа узалежнена від сексу може переживати негативні наслідки такого стану в різних сферах життя: 1) соматичного здоров'я; 2) емоційного стану; 3) пізнавальної сфери; 4) фінансового стану; 5) соціального функціонування.

У сфері здоров'я можуть розвинутися сексуальні розлади (передчасна або запізнена еякуляція, еректильна дисфункція, аноргазмія), травмування тіла, венеричні хвороби. Сексоголіки також часто страждають на виразкову хворобу, підвищений тиск, виснаження організму, проблеми з апетитом і порушення сну. У жінок часто трапляється небажана вагітність та аборти.

У сфері емоцій узалежнені від сексу заглушують свої правдиві почуття, доводячи себе до стану апатії та занедбання. Їх пригноблює почуття сорому та безнадійності. Узалежнені живуть у постійному стресі, оскільки їх паралізує страх перед зараженням венеричними хворобами, особливо СНІДом, а також те, що їх проблема може бути виявлена. До почуття сорому додаються безпорадність, низька самооцінка, депресія, а навіть суїцидальні думки [5, с. 93]. Через значні витрати узалежнені також часто зазнають *фінансового краху*.

Проблеми соціального характеру стосуються, передовсім родинного життя (зради і скандали, втрата постійного партнера, розлучення, випадки сімейного насильства, безвідповідальне використання коштів сімейного бюджету, брак часу для членів сім'ї, нездатність забезпечити дітям належне виховання). Іншим шкідливим наслідком сексоголізму є явище співузалежнення дружини еротомана, яка чується відповідальною за його хворобу, прагне до надмірного контролювання його поведінки і поступово підпорядковує усе своє життя ритму функціонування сексоголіка [4, с. 162]. Сексоголік поступово втрачає

також інших близьких людей – приятелів, колег по роботі, опиняючись у повній ізоляції. Узалежнені від сексу часто входять у *конфлікт з законом* з приводу сексуальних домагань, згвалтувань чи інцесту.

Підсумовуючи, сексоголізм є дуже небезпечним узалежненням, яке має шкідливий вплив на всі сфери психосоціального функціонування узалежненої особи та її оточення. Унаслідок хворобливої залежності від сексу вона може втратити спокій та добре самопочуття, чесне ім'я, родину, друзів, свободу, зазнати фінансового краху, позбутися здоров'я, а в ситуації самогубства чи зараження СНІДом – навіть життя. Тому таке важливе значення має розповсюдження наукової інформації як про саме узалежнення, так і про способи його запобігання та терапії сексоголізму.

Список використаних джерел:

1. Carnes P., *Od nałogu do miłości: Jak wyzwolić się z uzależnienia od seksu i znaleźć prawdziwe uczucie*. Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina”, 2001. – 225 p.
2. Cierpiałkowska L., *Miłość i zazdrość w związkach osób dorosłych* // Beisert M. (red.) *Seksualność w cyklu życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – S. 170–181.
3. Dąbkowska M. *Zaburzenie hiperseksualne – aspekty historyczne, diagnostyczne i terapeutyczne* // Wasilewska-Ostrowska K. (red.), *Praca socjalna z osobą uzależnioną i jej rodziną. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, 2014, s. 161–175.
4. Filarowska M. *Po drugiej stronie lustra – czyli dramat współzależnienia od seksu* // Iniewicz G., Mijas M. (red.) *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, s. 159–172.
5. Guerreschi G., *Uzależnienie od seksu. Kiedy seks może zabić*. Kraków: Wydawnictwo Franciszkanów „Nowy Zew”, 2012. – 297 p.
6. Hall P., *Nie orgazm lecz ucieczka* / „Charaktery. Magazyn Psychologiczny”, 2014, nr 4, s. 39–44.
7. Imieliński K., *Człowiek i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1985. – 224 p.

Огурцова О.П.

аспірант,

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР;

викладач, спеціаліст II категорії,

завідувач відділення сфери обслуговування,

Харківський торговельно-економічний коледж

Київського національного торговельно-економічного коледжу

УЧАСТЬ СТУДЕНТІВ У МІЖНАРОДНИХ КОНКУРСАХ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ВИД ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Формування в Україні нових соціально-економічних і політичних відносин, становлення інформаційного суспільства висувають все більші вимоги до

якості підготовки студентів і її результату – професійно значущим і особистісним якостям майбутніх фахівців, що забезпечує високу ступінь професіоналізму і конкурентоспроможності на ринку праці. Особистість студента на сьогоднішній день має бути всебічно розвинутою. Сформувати особистість студента можливо не тільки в рамках аудиторної діяльності в ВНЗ, а завдяки ефективному використанню різних видів позааудиторної діяльності [1, с. 23].

Головна тенденція сучасної вищої освіти – це розкрити творчий потенціал майбутнього спеціаліста, підвищення особистісної відповідальності за соціальну реалізацію своєї життєвої позиції, а також вирішення конкретних питань.

Соціальний розвиток особистості неможливий без використання різних видів позааудиторної роботи.

Одними з найважливіших і перспективних напрямів змін в системі освіти є: реалізація ідей неформальної освіти, залучення студентів до участі в міжнародних конкурсах професійної майстерності. Участь у конференціях, фестивалях конкурсах є значущою формою наукового життя і дає навички, які повинні вироблятися вже в студентські роки. [2, с. 53]. У багатьох випадках наявність публікацій, участь в престижних конференціях, перемоги в заходах міжнародного рівня стають новою точкою відліку в успішному продовженні наукової діяльності або старті професійної кар'єри.

Особливістю сучасного етапу розвитку педагогічної науки є активізація досліджень особистісно-орієнтованих, інноваційних, творчих педагогічних систем і технологій. Змінюються парадигми і цілі вітчизняної системи освіти. Основним документом, що регулює якість підготовки фахівця є Закон України «Про вищу освіту» в якому відображені кваліфікаційні вимоги до фахівця і вимоги до рівня його професійної підготовки, визначаються вимоги до обов'язкового мінімуму змісту основної освітньої програми підготовки, умовам її реалізації та термінами освоєння [3, с. 8].

Одним із засобів, що дозволяють вирішити сукупність завдань, поставлених суспільством і часом перед освітою, є позааудиторна діяльність студентів як невід'ємний компонент системи професійної освіти.

Для досягнення професійних компетенцій висококваліфікованого фахівця недостатньо лише теоретичних знань, що студент отримує на заняттях. Беручи участь у різноманітних наукових, професійних заходах студенти всебічно формують свою особистість.

Конкурсна участь студентів вищої школи може бути направлена на досягнення наступних цілей:

- стимулювання досягнення оптимальних результатів у навчанні, у науковій, громадській, культурній та творчій діяльності;
- розвиток професійних компетенцій;
- трансляція духовних цінностей.

В основі участі студентів в конкурсній діяльності знаходиться принцип суперництва.

Варто зазначити, що участь студентів у конкурсах професійної майстерності може забезпечити глибоке і творче засвоєння теоретичних знань, практичних навичок і способів діяльності, сприяти розвитку креативності, відповідальності, ініціативності студентів, сприяти формуванню основ індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності.

Тому сучасний викладач має виховувати у студентів вміння самонавчатися, навчити студентів замислюватися, що шлях до професіоналізму – це не тільки відвідування занять і вивчення матеріалу, що викладається, а й максимальне використання особистого часу для досягнення самостійного результату у вивченні та оволодінні обраною професією. Участь у конкурсах, фестивалях є своєрідним засобом формування особистості студента, який покликаний виховати новий тип сучасної молодої людини, конкурентоспроможної, вихованої, цілеспрямованої і готової вільно обирати життєвий шлях.

Проаналізувавши вище зазначений матеріал, можна зробити висновок, що поширення та заохочення студентів до конкурсної діяльності дозволить зробити перехід від традиційних засобів навчання до інноваційних, що сформує ініціативність студентів. Саме ці питання необхідно винести на доопрацювання.

Список використаних джерел:

1. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи // Сучасні педагогічні технології у вищій школі: Науково-метод. зб. – К., 1995. – С. 111–113.
2. Біляєва Ю. В. Організація самостійної роботи студентів з іноземної мови студентів аграрних вузів // Науковий прогрес на межі тисячоліть: Науково-метод. зб. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 125–126.
3. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 18 с.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Колонтаєвська С.В.

викладач-стажист,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

КУЛЬТУРА ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК НАУКОВО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті чітко визначено як одне із стратегічних завдань необхідність формувати високу гуманістичну культуру особистості. Це визначається положеннями Законів України «Про освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2017), «Про охорону дитинства» (2017), «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2015), Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2012). Провідним завданням дошкільної освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, як найвищої цінності суспільства; виховання високих моральних якостей майбутніх громадян, збагачення їхнього культурного потенціалу, що ґрунтується на культурно-історичних та моральних цінностях українського народу, його традиціях і духовності; оволодіння цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [1, с. 7].

Проблема культури поведінки дітей дошкільного віку є предметом вивчення українських та зарубіжних вчених, зокрема: теоретико-методологічні засади виховання культури поведінки досліджували С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, В. Малахов, В. Соловійов, В. Франкл та ін., особистісно-орієнтований підхід до виховання культури поведінки описано у дослідженнях А. Богуш, А. Бойко, О. Кононко, В. Кузя, О. Савченко та ін.; особливості виховання культури поведінки на різних етапах онтогенетичного розвитку аналізували Ф. Алімов, Л. Артемова, В. Білоусова, О. Богданова, В. Горєва, М. Левківський, С. Петеріна, та ін.; вплив соціальних емоцій на поведінку дітей дошкільного віку досліджували С. Бакуліна, Ю. Приходько, Т. Шевчук, М. Яновська; естетичні аспекти культурної поведінки аналізували М. Волос, В. Дружинін, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, А. Федьта ін.

Сьогодні проблема виховання основ культури поведінки дітей дошкільного віку набуває все більшої актуальності, все гостріше стає зрозумілим, що моральне відродження нашої нації повинно ґрунтуватися на засвоєнні дітьми, починаючи з наймолодшого віку, саме загальнолюдських цінностей, виховання загальної культури дітей.

Мета статті – визначити особливості виховання культури поведінки дошкільників.

Культура поведінки – це почуття високої людської гідності, яке визначає поведінку людини в різних умовах: у дитсадку, вдома, на вулиці, на очах у всіх і наодинці із собою. До поняття «культура поведінки» входять уміння і навички, що сприяють розвитку культури розумової і фізичної праці, особиста гігієна, ряд звичок, пов'язаних із ставленням до інших людей: ввічливість, турботливість, уважність, тактовність, делікатність.

Так, згідно В. Білоусової, культура поведінки дитини включає культуру спілкування та взаємин (відповідальність, скромність, чуйність), культуру поведінки у колективі (дисциплінованість, організованість), культуру взаємин у праці, культуру мовлення та культуру зовнішнього вигляду [2, с. 16].

Провідні групи навичок та звичок культурної поведінки, які повинні бути сформовані у дітей дошкільного віку виокремлені в роботах Л. Островської, а саме: повага до людей, уміння зважати на їхню думку; навички культури спілкування та поведіння у громадських місцях (товариськість, увічливість, уважність, стриманість); зовнішні форми культурної поведінки, що виражаються в міміці та жестах; культура мовлення (вміння чітко і зрозуміло викладати свою думку, ввічливо звертатися з проханням, слухати співрозмовників, уникати слів – паразитів і т. ін.); культура праці та діяльності (уміння планувати свою діяльність, тримати в охайності своє робоче місце, навички використання ігрових та навчальних засобів, а також засобів для праці та самообслуговування); культура дозвілля і відпочинку [4].

Формування культури поведінки дошкільників відбувається в умовах поступового розширення соціального середовища. Найбільш авторитетною фігурою залишається дорослий, на оцінку якого дитина орієнтується у власних діях і вчинках.

На сьогодні існують різні підходи до формування культури поведінки у дітей дошкільного віку (Л. Артемова, В. Білоусова, Л. Островська, С. Петеріна), в яких можна виділити наступні взаємозв'язані компоненти: 1. Культура діяльності. Проявляється в поведінці дитини на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень. Формувати у дитині культуру діяльності – це значить виховувати в неї звичку утримувати в порядку місце, де вона працює, навчається, грається; звичку доводити до кінця розпочату справу, бути наполегливим у досягненні мети; навчати її не відкладати на завтра те, що можна зробити сьогодні; привчати бережно ставитись до іграшок, речей, книг. Важливий показник культури діяльності – потяг до цікавих, розвиваючих занять, вміння цінувати час, бажання працювати, отримання задоволення від результату своєї роботи, розвиток самостійності та творчості. 2. Культура спілкування. Передбачає навчити дитину поважати суспільство в цілому і кожного його члена окремо та ставитися до них так, як він ставиться до себе. Якщо дитина культурно спілкується з близькими, знайомими, вона буде так само поводитися і зовсім з незнайомими людьми. Культура спілкування обов'язково передбачає культуру мовлення дитини. Це вимагає від дитини володіння певним запасом слів, вміння розмовляти спокійно і зрозуміло, послідовно, що, в свою чергу, сприяє активному спілкуванню дітей під час ігор та праці, запобігає виникненню конфліктних ситуацій. 3. Культурно-

гігієнічні навички і звички. Створення культурних навичок і звичок починається з виховання акуратності й охайності. Культура їжі, вміння культурно вживати їжу – одна з перших навичок, що повинна виховуватись у дитини. Культура їжі має і етичний аспект – адже поведінка за столом ґрунтується на повазі до тих, хто сидить поруч, а також до тих, хто приготував їжу. До культурних звичок відносять привчання вставати вранці та робити зарядку, вмиватися, чистити зуби, акуратно зачісуватися, тримати в чистоті взуття та одяг. Діти повинні розуміти, що в дотриманні цих правил проявляється повага до оточуючих і до себе самого [3, с. 21].

Процес формування культури поведінки дуже складний, вимагає усвідомленого використання педагогом багатого арсеналу методів та засобів педагогічного впливу на дітей. Це такі методи як: роз'яснення, показ, вправи, нагадування, привчання, виховуючі ситуації, контроль, оцінка, етичні бесіди, колективне читання художніх творів, перегляд мультфільмів, інсценізацій з моральним підтекстом, позитивний приклад, введення правил культури поведінки та ін.

Виховання – це надзвичайно важка справа, тому саме в процесі спільної діяльності сім'ї та закладу дошкільної освіти у дітей закріплюються певні прояви моральної культури поведінки. Таким чином, дуже важливо приділяти велику увагу формуванню культури поведінки дошкільників, адже світ змінюється, наука невпинно летить вперед, змінюються погляди людей і влада в країні, а одвічні моральні людські цінності, виплекані народною педагогікою, залишаються назавжди. Найкращого успіху у вихованні навичок і звичок культурної поведінки у дітей можна досягти за умови поступового цілеспрямованого впливу на них усього колективу дитсадка і активної підтримки сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). – 2012.
2. Білоусова В. О. Виховання культури поведінки учнів. – К.: Рад. школа, 1986. – 160 с.
3. Желан А. В. Формування культури поведінки дітей дошкільного віку // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. – № 1. – 2014. – С. 20–24.
4. Островська Л. Ф. Виховання культури поведінки дошкільників. – К.: Рад. школа, 1975. – 120 с.

Люлька Г.А.
аспірант,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА ЗІ ШКОЛЯРАМИ

У сучасній освіті гостро постає питання оновлення навчально-виховного процесу, побудованого відповідно до потреб та індивідуальних можливостей школярів, зростання їх самостійності й творчої активності. Тому актуальним стає виховання учнівської молоді на принципах педагогіки толерантності – багатогранного, цілеспрямованого педагогічного процесу, під час якого створюються умови для успішного формування основ переконань, моральних почуттів, відповідних якостей толерантної спрямованості особистості.

У педагогічних дослідженнях толерантність вчителя у взаємодії з учнями розглядається як заснована на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях професійна здатність зрозуміти, визнати й прийняти остатніх такими, якими вони є, – носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, встановлювати відносини співробітництва, аналізувати й критично оцінювати суб'єктний досвід і поведінку [2, с. 5].

Структуру толерантного ставлення вчителя до учнів можна представити у вигляді взаємодії трьох провідних компонентів:

– концептуально-ціннісний компонент толерантності вчителя виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінуючими є такі: ідея духовної свободи людини; визнання самотності й унікальності кожної дитини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності;

– діяльнісно-поведінковий компонент толерантності вчителя виявляється через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учнів як учасників навчально-виховного процесу, серед яких: прийняття та розуміння індивідуальності кожної дитини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно Я-концепції;

– особистісно-мотиваційний компонент толерантності вчителя виявляється через характер його емоційного ставлення до учасників педагогічної взаємодії, а саме: доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість [4, с. 6].

Толерантне ставлення властиве для педагогів, які виступають проти різних форм примусу, приниження людської гідності; це реалізація нових ідей в освіті й вихованні, які мають за мету формування творчої, соціально активної особистості, яка будує своє життя на основі довір'я, миру і справедливості, співробітництва і взаєморозуміння [1, с. 25].

Толерантна взаємодія між вчителем і учнями визначається чотирма основними параметрами: діалогом, співпрацею, опікою та пробаченням.

Діалогічна взаємодія виступає фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань. У структурі діалогічної взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які виявляються скрізь високий рівень емпатії, відчуття і цілковите прийняття партнера по спілкуванню, а також через вміння «бачити» власну індивідуальність, здібність адекватно оцінювати власну особистість. Всі ці ознаки свідчать про виявлення у діалозі індивідуальності особистості через рівність позицій у спілкуванні.

Співпраця як спільне обговорення цілей діяльності, спільне її планування і розподіл сил та засобів з врахуванням можливостей кожного, охарактеризується такими ознаками: контактністю, доброзичливістю як відсутністю агресії чи самоагресії, відсутністю тривожності, мобільністю дій, ввічливістю, соціальною активністю. Співпраця є альтернативним способом вирішення конфліктів, оскільки розвиває кооперацію у взаємовідносинах на противагу змаганням чи протиборству.

Третій параметр, що визначає толерантний стиль взаємодії між вчителем та учнями, визначається як опіка. Під цим поняттям розуміють турботу, яка не зневажає гідності іншої людини. Опіку можна розпізнати за наступними ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, вміння прийти на допомогу. Але вона можлива лише за умови взаємного терпимого ставлення вчителя і учнів один до одного.

Пробачення дозволяє подолати негативні установки і судження щодо кривдника і включає готовність пробачати, розуміти помилки інших, перегляд власних поглядів на кривдника та ситуацію шляхом «примірювання» на себе різних ролей, усвідомлення важливості зменшення негативних і зростання позитивних почуттів. Пробачення – це цілком вільний вибір особистості, що позбавляє від міжособистісних образ, які руйнують процес повноцінного спілкування в педагогічному середовищі.

Д. Кошевич називає наступні ознаки толерантного педагога, який:

- співпрацює з учнями на засадах партнерства;
- готовий слухати і чути думки інших, здатний подивитися на проблему їх очима;
- висловлює свої почуття, не ображаючи почуттів інших;
- терпимий до чужих думок, вірувань, поведінки, визнає різноманітність, поважає права кожної дитини на індивідуальність та ідентичність;
- діє усвідомлено;
- критикує конструктивно, уникає застосовувати насильство;
- бере відповідальність на себе за прийняті рішення;
- вміє здійснювати аналіз власних дій з подальшою їх корекцією [3, с. 30].

Для того, щоб реалізувати толерантність у взаємодії з школярами, вчителі, в першу чергу, повинні створити зразки взаємовідносин між собою, а саме: працювати в атмосфері взаєморозуміння, взаємоповаги, співучасті й співпереживання. Толерантний педагог усвідомлює, що його сприймають як зразок для наслідування. Він використовує навички для розвитку діалогу і мирного розв'язання конфліктів, навчає мислити критично, вміє цінити позиції інших, при цьому чітко формулює власну точку зору, не підтримує

агресивну поведінку, сприяє залученню учнів і батьків до прийняття рішень спільної діяльності [5, с. 51].

Педагогічна толерантність – це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод кожного учня. Вчитель виступає за гуманізацію соціального середовища, всіх засобів виховання, формування власної особистості, здатної втілювати всі ці ідеї в життя, в реальну практику навчання і виховання підростаючого покоління на ідеях миру і взаєморозуміння.

Отже, толерантні взаємовідносини між вчителем і учнями базуються на створенні педагогом необхідних умов для самонавчання школярів, формування у них позитивного ставлення до навчання з орієнтацією на його полікультурну мотивацію, спрямування дітей на адекватне сприйняття оцінювання педагогом. Кожна з них сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проведенню уроків в атмосфері поваги, теплоти, людяності, комфортності і сприйняттю кожного учня як суб'єкта навчання зі стійкими морально-духовними принципами.

Список використаних джерел:

1. Ачасова Л. Ю. Толерантность в деятельности современного педагога / Л. Ю. Ачасова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 23–28.
2. Волошина О. Проблема формування толерантності в сучасних педагогічних дослідженнях / О. Волошина // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С. 4–6.
3. Кошевич Д. Гармонія – у різноманітті / Д. Кошевич // Управління освітою. – 2015. – № 5. – С. 29–32.
4. Савченко О. Толерантність як цінність шкільної освіти: методичний аспект / О. Савченко // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 4–7.
5. Столяренко О. Ціннісне ставлення до людини: виховна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу / О. Столяренко // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 47–52.

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Алексєєва Г.В.

вихователь,

*Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) №144»
Криворізької міської ради*

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Події, що відбуваються в Україні нині, змусили багатьох переоцінити ставлення до патріотичного виховання – стало зрозумілим, що формування громадянської компетентності необхідно розпочинати якомога раніше, ще у дошкільному віці – адже лише за умови цілеспрямованих та спільних зусиль батьків, вихователів та вчителів Україна в змозі отримати покоління справжніх патріотів.

В. О. Сухомлинський зазначав, що «патріотизм починається з колиски» [4, с. 373]. У віковий період дошкільця формується фундамент світобачення людини, саме тому в цей час слід особливу увагу приділяти розвитку інтересу до рідного краю, адже вчиться мислити дитина розпочинає вже на третьому році життя [1, с. 12].

Серед власних методичних родзинок щодо патріотичного виховання дітей раннього дошкільного віку можна виокремити наступні.

Згідно з [1, с. 16], протягом розкриття освітньої лінії «Особистість дитини» діти мають засвоїти відомості про народні джерела здоров'я, зокрема «формувати уявлення про те, яке значення мають для здоров'я українські національні страви, ознайомити з деякими з них».

Оскільки найпопулярнішою українською національною стравою є борщ, можна провести захід, присвячений цьому отаману українського столу.

Умови гри «Підготуй горщик»:

Ви зі своїми старшими друзями (братиком чи сестричкою) пішли до магазину, щоб придбати усі продукти для приготування борщу, але вони забулися, що ж треба для цього. Допоможіть згадати, що необхідно купити для приготування борщу.

Попередня підготовка.

Завчасно необхідно підготувати рисунки (або ж іграшки) інгредієнтів, як вірних, так і хибних, кілька кошиків та посуд для приготування – каструлі, пательні й ін.

Отже, складові (інгредієнти) для борщу: м'ясо, буряк, морква, картопля, капуста, цибуля, помідори, часник, перець, кріп, сіль (можна доповнити і іншою зеленню, якщо раптом хтось з дітей назве її як інгредієнт, але, за відсутності, достатньо лише кропу).

Після цього можна запитати у дітей, який інгредієнт вони люблять найбільше і чому. Розказати, які з овочів є корисним для того чи іншого органу людини.

Після гри пропонується дітям вивчити кілька віршів про борщ:

Вірш 1

В полив'янім горщику
 Ми наварим борщику.
 А що треба? – Бурячок!
 Вибирай із нас, дружок!
 В полив'янім горщику
 Ми наварим борщику.
 А що треба? – Капустина!
 А ще треба? – Цибулина!
 А ще треба? – Квасолина!
 А ще треба? – Картоплина!
 Вибирай нас, господине!
 В полив'янім горщику
 Ми наварим борщику,
 Будем пригощати,
 друзів шанувати! [2].

Вірш 2

Ой, який же борщ смачний!
 Український, запашний!
 Всю каструлю з'їв би я,
 Та велика в нас сім'я! [5].

Як показує практика, діти активно приймають участь у таких іграх, це сприяє не лише патріотичному вихованню, але й розвиває допитливість, ініціативність, формує мовленнєву компетентність. Діти не тільки пізнають складові української національної страви, але й засвоюють, що вони корисні для здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан; за загальною редакцією О. В. Низковської. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 256 с.
2. Наварила борщику в полив'янім горщику. Херсонська обласна універсальна наукова бібліотека ім. Олеса Гончара [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.kherson.ua/majster9-6.html>.
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. кер. О. Л. Кононко. – К.: МЦФЕР-Україна, 2014. – 452 с.
4. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. Т. 2. – К.: Рад. шк., 1976–1977. – С. 373.
5. Турчина Ю. Фестиваль борщу – Вірші про борщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.borschfest.com/page/ua/poems>.

Казюліна Л.М.

вихователь,

Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-сад) №144»

Криворізької міської ради

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНЯТ: ЗНАЙОМСТВО З РІДНИМ МІСТОМ

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні серед основних напрямів її реалізації визначено «забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді», зокрема стверджується, що «система освіти повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу» та наголошується, що «пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення патріотичного виховання» [3].

Саме тому серед провідних завдань освіти педагоги визначають «формування національно свідомого громадянина, патріота, тобто людини, якій притаманні особисті якості й риси характеру, світогляд та спосіб мислення, почуття, вчинки, поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні» [2].

Для дітей-дошкільнят одним із найперших тематичних блоків, які пропонується розглядати у програмі «Україна – моя Батьківщина» є «ознайомлення з найближчим оточенням (сім'я, будинок, дитячий садок, рідне місто, природа рідного краю)» [2, с. 16].

Саме тому метою даної статті є розкриття методики патріотичного виховання дітей-дошкільнят п'ятого року життя шляхом ознайомлення із символами, легендами і пам'ятниками міста.

Ознайомлення з символами міста Кривого Рогу слід розпочати із герба міста [1] (рис. 1).

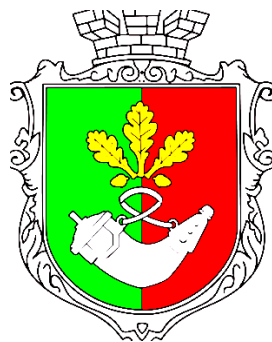


Рис. 1. Герб Кривого Рогу

Опис герба: зображено козацьку порохівницю, що виготовлена з рогу (вказування на назву міста (Кривий Ріг) та на минуле нашого краю, адже колись це була територія Запорізької Січі або ж (за іншою версією) – утворення рогу (мису) при злитті річок Інгулець і Саксагань). Порохівниця також говорить про великий потенціал і можливості міста, спроможність до

дії і розвитку: – «Є ще порох в порохівницях!», та нагадує про заклик «Тримай порох завжди сухим!».

Три золоті дубові листочки з двома жолудями – символ сили, міцності, багатства. Трилисник формою нагадує тризуб, що є символом триєдності сил, давнім оберегом української землі. Зелений колір означає достаток, волю, надію, радість. Червоний – хоробрість та лицарські чесноти, любов, мужність, великодушність. Золото – багатство, сила, вірність.

Після ознайомлення дітей з описом герба пропонується дітям намалювати герб самостійно або ж розмалювати задалегідь заготовлений ескіз.

Пізніше можна ознайомити дітей з пам'ятником «Козак Ріг» [2] (рис. 2).



Рис. 2. Пам'ятник «Козак Ріг»

Опис пам'ятника: за однією з легенд, Кривий Ріг, завдячує своєю назвою засновнику – козаку Рогу. На скульптурі зображено момент, коли після довгої мандрівки козак Ріг зупинився і зійшов з коня на місці, де з'єднуються річки Інгулець і Саксагань. Саме тут почалася історія міста Кривий Ріг. Козак Ріг був кошовим отаманом Запорізької Січі. На схилі літ колишній ватажок покинув Січ і вирішив оселитися на місці, де зливаються дві річки. З часом навколо хати козака почало розростатися поселення. Оскільки в боях Ріг втратив око, в народі його прозвали Кривим. Це прізвисько залишилось і в назві сучасного міста.

Після ознайомлення з гербом та пам'ятником «Козак Ріг» слід провести опитування, які ще пам'ятники міста діти знають, та запропонувати намалювати їх.

Список використаних джерел:

1. Герб Кривого Рогу – Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Герб_Кривого_Рогу.

2. Каплуновська О. «Україна – моя Батьківщина». Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О. М. Каплуновська, І. І. Кичата, Ю. М. Палець; за наук. ред. О. Д. Рейпольської. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 72 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року – Указ президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

4. Пам'ятник Козакові Рогу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ua.igotoworld.com/ua/poi_object/65965_pamjatnik-kazak-rog.htm.

Кобзаренко Л.А.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж

БАТЬКІВСЬКА ГІПЕРОПІКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У сьогоднішній наразі дуже актуальною проблемою є проблема дослідження феномена батьківської гіперопіки дошкільнят, як надлишкової батьківської турботи, яка в свою чергу, ні до чого доброго не приводить, а лиш руйнує психіку дитячої особистості.

Батьки-гвинтокрили, згідно теорії Х. Гіннота, яким притаманна батьківська гіперопіка, не дають дитині дошкільного віку можливостей та часу побути самому, надають мінімум самостійності та особистого психологічного простору, заважають помилятися, вчитися на власних помилках – це і є батьківська гіперопіка.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневецького, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги.

Предметом уваги ряду дослідників стають такі важливі аспекти батьківських позицій, як: типологія батьківських позицій (Т. Архиреева, А. Чекаліна, Р. Овчарова); неадекватні батьківські позиції та їх соціально-психологічна корекція (А. Захаров, А. Співаковська, Л. Шнейдер).

Зокрема, взаєминам батьків з дітьми старшого дошкільного віку присвячені ряд праць сучасних науковців. У дисертаційному дослідженні О. Косарева висвітлено педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку.

Проблеми спільної роботи дошкільних закладів із сім'єю та педагогічної освіти батьків знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безлюдної, Д. Дзинтере, Л. Загик, В. Іванової, М. Машовець, Л. Островської, О. Яницької та ін.

Сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків О. Докукіної, К. Журби, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузя, С. Ладивір, В. Оржеховської, З. Плохій, Л. Повалій, В. Постоного, О. Хромової.

На жаль, лиш невелика кількість праць присвячена проблемі батьківської гіперопіки. Зокрема, ректор Інституту християнської психології, протоієрей Л. Лоргус визначає гіперопіку, як пристрась, засновану на страхові: пристрасне, наповнене страхами, недовіру власної волі, недовіра власному розуму, вибору, невпевненість у собі, страх прийняти самостійне рішення. І, що найтрагічніше – страх відповідальності за це прийняте самим собою рішення.

Здійснивши дефінітивний аналіз поняття «гіперопіка», ми можемо потрактувати гіперопіку, як надмірну турботу про дитячу особистість, її захист, навіть за відсутності реальної небезпеки, психологічне зараження не властивою віком тривогою, синонімом якої є термін гіперпротекція (від грец. *hyper* – понад + лат. *protecto* – охороняти, захищати, протегувати). На противагу гіперопіці виокремлюється батьківська депривація (відсутність турботи за дитиною), наслідком якої стає депривована дитина.

Батьківську гіперопіку можна класифікувати: інертна гіперопіка (інертність батьківського ставлення до дитини); домінуюча (авторитарний тип виховання); потуральна (задоволення всіх примх дитини); демонстраційна (залежність батьків від думки інших) та ін.

Слід зазначити, що причинами появи батьківської гіперопіки дітей дошкільного віку можуть бути зрілий вік батьків, довгоочікувані діти, хвороба дитини та загроза здоров'ю дитини в певний момент її життя, компенсація за нелюбов, психіка батьків, зокрема їх проблеми та комплекси: хвороблива потреба контролювати кожен крок дитини, підвищена тривожність, нав'язливий страх, почуття провини, заниженої самооцінки, невпевненості у собі та ін., що є признаком неврозу і від яких потрібно позбутися батькам.

Основними наслідками батьківської гіперопіки є: підвищена тривожність, схильність до депресивного стану, досить низька самооцінка дитини, залежність від батьків, несамотійність, інфантилізм, невпевненість у собі, уникання ризику, суперечливі тенденції в формуванні особистості, відсутність своєчасно розвинених навичок спілкування.

Таким чином, наслідки батьківської гіперопіки проявляються в тому, що дитяча особистість не здатна пристосуватися до умов дорослого життя. Саме тому потрібно надати дошкільнику право власного вибору, встановлювати батькам адекватні обмеження і правила, щоб дитина, у міру свого дорослішання, розвивалась та ставала більш самостійною.

Список використаних джерел:

1. Алёшина Ю. А. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование // Москва, 2000. – 208 с.
2. Бестужев-Лада И. В. Ступени к семейному счастью // Москва, 1988. – 302 с.
3. Шнейдер Л. Б. Основы семейной психологии // Москва, 2010. – 928 с.
4. Gilbert P., Allan S., Goss K. Parental representations, shame, interpersonal problems, and vulnerability to psychopathology // *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 1996. № 3. P. 23–34.
5. Mills R. S. L., Nazar J., Farrell H. M. Child and parent perceptions of hurtful messages // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2002. № 19. P. 723–749.

Кутеньова Н.Б.

завідувач,

Чернігівський дошкільний навчальний заклад №72,

Центр розвитку дитини

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ОСНОВІ ЦІННІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ГЕРАЛЬДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Формування інтересу та елементарних уявлень старших дошкільників до наук символіки та геральдики – досить новий напрямок в роботі дошкільного закладу, але потрібний в освітній практиці. І це зрозуміло. Адже герби держав, міст, прізвищ являють собою символічне «обличчя», сконцентроване відображення їх історії, традицій.

Геральдика – прикладна наука до науки символіки. Символ – предмет, об'єкт, що має для людини (народу) певний ціннісний сенс не тільки в матеріальному, але і в духовному плані. Це як скринька з подвійним дном. Щоб певні символи стали мати ціннісний сенс для дитини, треба дати їй повне і зрозуміле уявлення про ці символи.

Знання про герб і прапор держави позначені в кожній чинній комплексній програмі для ДНЗ, проте цілісної системи ознайомлення дошкільників з геральдикой ми не знайшли.

Анкетування виявило, що у педагогів виник певний інтерес, але їм часто не вистачає елементарних знань – немає серйозного, глибокого поняття сутності символів.

Аналізуючи методичну літературу з даної теми, ми побачили, що іноді на дошкільний вік переносяться знання шкільної програми, а такі терміни, як «символізує», «уособлює», для дошкільнят дуже складні. Складні, на наш погляд, для розуміння малюків і самі символи. Діти чудово їх запам'ятовують, дізнаються, знаходять серед інших схожих, розповідають про них, але сама суть символу для дошкільнят найчастіше залишається абстрактною. Як же допомогти дитині глибше зрозуміти сенс такого складного символу, як герб? Як навчити відчувати його, а не тільки запам'ятати і повторити?

Щоб відповісти на всі запитання, ми:

1. Опрацювали безліч літературних та електронних джерел (чудова нагода співпраці з бібліотекою!).

2. Провели круглий стіл «Геральдичні знаки в сучасному просторі».

3. Ініціативною групою створили інтелектуальну картку «Герб».

4. Почали збирати матеріали міні – музею «Світ геральдики».

5. Розробили серію дидактичних ігор про геральдику та символіку.

6. Склали та провели систему занять (ми їх назвали «цікавинками»).

Матеріал базується на:

– по-перше, на ретельному, обумовленому віковими можливостями дітей, відборі матеріалу;



– по-друге, інтеграції роботи з різними напрямками виховної роботи та видами діяльності дітей;

– по-третє, активному включенні дітей.

Таким чином, герби допомагають педагогу в доступній формі залучити дошкільнят до історичного минулого.

В процесі роботи здійснюється формування таких компетентностей:

Пізнавальна

- ознайомлення з пам'ятками історії та культури ;
- становлення особистісного сприйняття матеріалу;
- розвиток умінь досліджувати навколишнє середовище.

Практична

• вміння описувати історико-краєзнавчі об'єкти, оформлювати результати досліджень за темою.

Творча

- розроблення ідеї та її втілення.

Соціальна

- співробітництво, соціальна активність;
- виховання культури спілкування;
- утвердження свідомого ставлення до збереження та примноження культури, звичаїв, традицій;
- розвиток позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, ініціативність, відповідальність тощо);
- виховання доброзичливості, вміння співпрацювати.

На кожному занятті здійснюється багатогранна робота. Вона вимагає залучення всіх змістових ліній Базового компоненту. Ця робота повинна мати чітко окреслену розвивальну, пізнавальну та виховну мету.

Метою занять, побудованих на інтегрованому змісті, має бути всебічне вивчення певного символу, осмислене сприйняття доквілля, приведення знань

у певну систему, збудження уяви й інтересу у дітей, розвиток позитивно-емоційного настрою.

Інтеграція навчання може дати ефект лише за умови, коли сам вихователь по-творчому підійде до вивчення кожної теми зокрема і до всього навчального матеріалу загалом. Це залежить від уміння синтезувати матеріал, органічно пов'язати заняття з різних змістових ліній розвитку, підпорядковуючи їх головній темі.

Плануючи роботу, вихователю слід орієнтуватися на завдання програми старшої групи, а також зважати на індивідуальні особливості дітей, умови роботи.

Ознайомлюючи дітей з таким символом як герб, вихователю важливо дотримуватись принципу відповідності сучасності. Для того, щоб зрозуміло пояснити дітям значення цих символів, педагогу самому треба ознайомитись із далеким минулим [1]. Поєднання минулого і сучасного – чи не найскладніше в опрацюванні теми «Геральдика – дошкільнятам».

Перед вихователем мають бути поставлені такі завдання:

- визначити рівень знань вихованців із цієї проблеми;
- скласти тематичний план роботи;
- спланувати індивідуальну роботу залежно від результатів вивчення.

Реалізуючи завдання, вихователь повинен дбати не стільки про нагромадження знань дітьми, як про їх творче засвоєння, а також впливати на почуття дітей.

Роботу над даною темою рекомендується побудувати так: починати з наочних методів роботи і закінчувати словесними. Варто спочатку розглянути уважно кожен символ, використовуючи макет, ілюстрацію. Одні й ті самі наочні посібники, таблиці, картини, комп'ютерні програми, малюнки-макети гербів, відеофільми, тощо можуть бути використані на багатьох заняттях лише з певним творчим підходом відповідно до завдань окресленої теми. Діти порівнюють, групують предмети, що вивчають, досліджують за характерними ознаками, а також творчо узагальнюють свої знання під час свят й інших цікавих освітньо-виховних заходів [2].

Таким чином, розроблена нами система роботи з ознайомлення дошкільників з символікою та геральдикою України дозволяє вирішити такі завдання:

- познайомити дітей з поняттям "символ" і його значенням, історією походження герба, різноманіттям гербів міст;
- дати дітям уявлення про те, що герб – це не тільки маленька інформація про місто, але те, чим місто дуже пишається;
- познайомити з видами гербів, вчити «читати» закладену в них інформацію;
- через герби міст дати дітям уявлення про різноманітність природи нашої країни, виховувати любов до рідного краю, бажання зберегти природу;
- знайомити з різноманітними професіями, виховувати почуття поваги до їх представників;
- дати дітям деякі уявлення про історію;

– виховувати почуття гордості за своїх предків, вдячності за їх подвиг, вірність і відданість Батьківщині.

Державна, місцева, родинна символіка, як невід’ємні частини одного цілого, покликані формувати громадянську гідність, патріотичні почуття і впевненість дітей в майбутньому своєї держави України.

Список використаних джерел:

1. Мацкевич А. Я. Геральдика – дошкільнятам // Робота з книгою в дитячому садку / Упоряд.: В. А. Богуславська, В. Д. Разова. – М.: Освіта, 1967. – С. 46–60.
2. Гречило А. Герби та прапори міст і сіл України. Ч 1. Львів, 2004.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі: практикум: навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К.: Вища шк., 2003. – 204 с. С. 63–84.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Власова Т.О.

вчитель інформатики,

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 113

Криворізької міської ради Дніпропетровської області

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ ДЛЯ САМОПІЗНАННЯ І САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ НА УРОЦІ ІНФОРМАТИКИ

На сучасному уроці інформатики вчителю необхідно створити умови для самопізнання і самореалізації кожного учня. Комп'ютер стає для нього засобом самопізнання – тестування в режимі on-line, тренажери, квести, онлайн-сервіси тощо. Також з'являються нові способи самореалізації – створення власного сайту в мережі Інтернет, публікації робіт тощо.

Розглянемо детальніше онлайн-сервіси, що можна використовувати на уроках інформатики, з метою самопізнання і самореалізації учня.

Ребус – це загадка, у якій слово або фраза зображені у вигляді малюнків, поєднаних з літерами, цифрами та іншими знаками. У ньому можна зашифрувати тему уроку, епіграф до нього чи розгадки до інформатичного диктанту. Зараз у мережі Інтернет існує багато сервісів для створення ребусів онлайн, наприклад, «Ребуси українською» [1]. В даному сервісі можна обрати і складність зашифровки.

При вивченні теми «Текстовий процесор» у 5-му класі можна зашифрувати наступні слова і фрази (рис. 1).

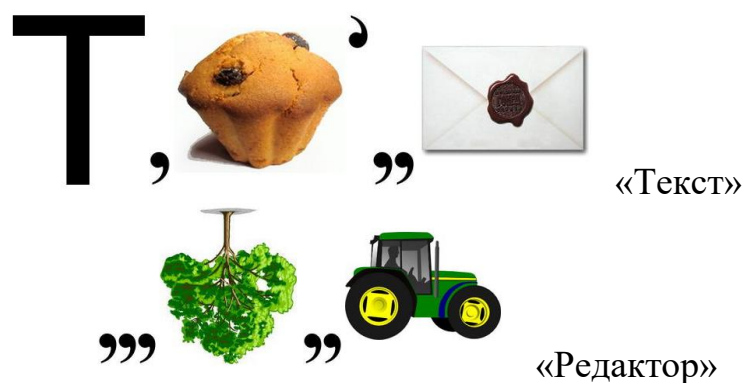


Рис. 1. Ребуси до теми «Текстовий редактор»

На етапі актуалізації опорних знань чи підведенні підсумків уроку можна використовувати сервіс для створення онлайн-пазлів [2]. В створення пазлу необхідно обрати картинку, кількість частин (від 4 до 300), з яких він складатиметься. Також передбачені функції зміни форми пазлу та його поворот. Наприклад, при вивченні теми «Клавіатура» у 2-му класі учням

Діяльність, направлена на роботу з представленими онлайн-сервісами, сприяє розвитку ключових компетентностей учнів:

- комунікативної (відповіді на питання, виступи під час уроку тощо);
- інформаційно-цифрової (вибір ключових слів теми для ребусу чи зашифровки в «хмарі», систематизація та структурування матеріалу для кросворду);
- навчально-пізнавальної (безпосереднє створення пазлу, кросворду за допомогою відповідного онлайн-сервісу тощо);
- загальнокультурної (створення дизайну «хмаринки слів», підбір ілюстрацій до ребусу тощо).

Список використаних джерел:

1. Ребуси українською [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://rebus1.com/ua>.
2. Створення онлайн-пазлів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.jigsawplanet.com>.
3. Word Art [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://wordart.com/create>.
4. Фабрика кросвордов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://puzzlecup.com/crossword-ru>.

Пенкіна Н.П.

викладач;

Дмитренко О.А.

викладач,

Харківський державний автомобільно-дорожній коледж

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН З ЦИКЛУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Комп'ютерні технології використовуються у всіх сферах людської діяльності: науці, виробництві, освіті, побуті. Але комп'ютеризація освіти – це не тільки забезпечення комп'ютерної грамотності або вивчення одного чи двох мов програмування та основ інформатики. Це, в першу чергу, засіб для збільшення ефективності праці викладачів та студентів, навчання та самоосвіти. Таким чином, комп'ютерні технології можна трактувати в узькому сенсі слова – використання комп'ютера тільки як засобу навчання і в широкому сенсі слова – багатоцільове використання комп'ютера в учбовому процесі [2; 3; 5; 7].

Метою їх використання є посилення інтелектуальних можливостей людини в новому інформаційному суспільстві, до якого йде цивілізація, а також інтенсифікація та підвищення якості навчання на всіх ступенях системи освіти.

Основним засобом концентрованої передачі інформації від викладача є лекція. Засоби наочної демонстрації дозволяють покращити вивчення нового матеріалу, застосовувати у процесі запам'ятовування не тільки слухові, але й зорові центри. Сучасні комп'ютерні засоби дозволяють використовувати не тільки відображення тексту, але й мають можливість демонструвати графічні об'єкти, високоякісні фотографії, дозволяють використовувати анімацію, звук та відео. При комп'ютерному навчанні є можливість значно збільшити кількість та види завдань, які можна вирішувати під час практичних та лабораторних занять, забезпечити групову взаємодію між студентами та викладачем.

Під час викладання дисципліни «Ремонт машин» для студентів Харківського державного автомобільно-дорожнього технікуму використовуються прості комп'ютерні технології, мультимедійні технології, прикладні програми загального призначення, глобальна мережа Інтернет, прикладні комп'ютерні програми спеціального призначення. До останніх, в першу чергу, належать: AutoCad, ArchiCad, Solidworks, Exel та ін.

Особлива увага приділяється вивченню основ роботи в системі автоматизованого проектування AutoCad. У цьому розділі, окрім теоретичних занять, проводиться цикл практичних робіт, на яких студенти формують уміння будувати прості й складні об'єкти, використовувати різні способи креслення, керувати і маніпулювати екранним зображенням, редагувати об'єкти та виводити графічну інформацію.

Результати конструювання репрезентуються у вигляді робочих креслень. Програмний комплекс надає користувачу можливість редагування отриманих зображень (редагувати за допомогою клавіатури) і одержати файли для подальшої роботи в системі інженерної графіки AutoCad. Означені файли можна редагувати і виводити на друк засобами графічної системи, а файли пояснювальних записок текстових редакторів.

Створено пакет електронної версії навчально-методичного комплексу дисциплін. По кожній дисципліні надано матеріали: витяг з навчального плану, навчальна (типова) програма, робоча навчальна програма (з поділом на модулі), плани занять, конспекти лекцій, навчально-наочні матеріали для самостійного вивчення, інструкційно-технологічні картки до практичних та лабораторних робіт, з питання до семінарських занять, модульні розрахункові завдання, контрольні завдання (тести), комплекс контрольних робіт (ККР), методичне забезпечення курсового та дипломного проектування, методичні вказівки, рекомендації, розробки, екзаменаційні питання, перелік навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання. Планується, що кожний студент може отримати диск з пакетом навчально-методичного комплексу. Усі ці матеріали знаходяться в лабораторії технічних засобів навчання, в методкабінеті, навчальних кабінетах, бібліотеці. Вже зараз студенти користуються окремими розробками.

Особливою популярністю користуються матеріали для самостійного вивчення та методичні вказівки до виконання курсових та дипломних проектів. Студенти мають можливість скинути потрібний матеріал на флеш-

наповнювач і, користуючись персональним комп'ютером, готуватись до занять.

Для майбутньої професії механіка важливим є пошук довідкової інформації про будівельні та інші матеріали, вироби та конструкції, ресурсні норми, каталоги штучних виробів, прейскуранти тощо. З цією метою проводяться лабораторні роботи, які залучають професійно спрямовану інформацію та формують уміння здійснювати професійно важливу діяльність: створення малюнків до відповідних тем з креслення, складання таблиць, затрат робочого часу для конкретного робочого місця, затрат робочого часу на ремонтних роботах (інженерно-технічних працівників та службовців), порівняльних таблиць характеристик різних матеріалів тощо. Під час лабораторних занять студенти працюють з електронними таблицями Excel: робота з формулами та їхні розрахунки, створення таблиць, побудова графіків, діаграм, які можуть використовуватись у календарному плані виконання технічного обслуговування та ремонту машин.

Широко використовуються текстові редактори: на лекційних заняттях вивчаються призначення, функції і можливості текстового редактора Word, введення тексту та робота з ним, меню Word. Практична робота студентів із текстовим редактором Word – введення текстів про будову та принцип роботи будівельних машин, технологію робіт та інше. На основі цих текстів у подальшому проводиться розробка інструкцій з охорони праці, що показує взаємодію теорії і практики в навчальному процесі.

Робота з програмою підготовки комп'ютерних презентацій Power Point дозволяє студентам виявити творчий підхід до розроблення індивідуального проекту. Виготовлення слайд-фільмів має ту перевагу, що в них спостерігається поєднання динаміки процесу навчання з розумним обсягом дидактичної інформації, що ним передається. Розроблення моделі слайд-фільму – база для застосування в методиці викладання дисципліни проектного методу.

Мультимедіа-технології дозволяють інтенсифікувати навчально-виховний процес, стимулювати розвиток мислення та уяви студентів, збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його студентам, формувати дослідницькі, пошукові уміння, вміння приймати оптимальні рішення, викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.

Застосування комп'ютерних технологій потребує перегляду форм і методів навчальної діяльності. Слід пам'ятати, що комп'ютерні технології є ефективним, але допоміжним засобом навчання. Застосування комп'ютерних технологій підвищує активність студента, веде до перебудови навчального процесу в бік самостійних форм навчання. Без переважань можна інтенсифікувати процес навчання в умовах профільного навчання завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій. Використання сучасних технічних засобів для розв'язання фахових завдань на базі отриманої комп'ютерної підготовки є запорукою конкурентоспроможності майбутнього фахівця. При масовому забезпеченні комп'ютерами зберігається його індивідуальність, можливість отримання достовірної оцінки без великих

затрат часу на проведення контролю. Актуальність використання цих технологій обумовлена тим, що в них закладені великі можливості для навчання на якісно новому рівні.

Нові інформаційні технології можуть давати вагомі результати в навчанні лише тоді, коли є покоління педагогів, які готові використовувати комп'ютери, а також тоді, коли методисти здатні розробити методику застосування їх у навчальному процесі. Бажання підвищити якість навчання безумовно призводить до пошуку методів викладання із застосуванням інформаційних технологій, використовуючи міжпредметні зв'язки, надати професійне спрямування курсу інформатики. Також передбачається єдність цілей вивчення професійно орієнтованих дисциплін за допомогою інформаційних технологій, що забезпечує професійну спрямованість. У процесі методичної роботи ВНЗ I–II рівнів акредитації слід передбачити вдосконалення інформаційної підготовки викладачів спецдисциплін.

Головна мета застосування нових інформаційних технологій навчання – підготовка студентів до самостійної роботи із вдосконалення сформованої в навчальному процесі професійної компетентності, що, в свою чергу, веде до ефективної професійної діяльності в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Безрукова В. С. Проективная педагогіка. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
2. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
3. Бочерашвили В. Педагогический аудит как технология измерения и оценки качества знаний // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С. 156–169.
4. Брыксина О. Ф. Конструирование урока с использованием средств информационных технологий и образовательных электронных ресурсов // Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 34–38.
5. Будак В. Д., Баран О. І., Бойко В.М. Комп'ютерна освіта: за і проти // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Наук.-метод. зб. – Вип. 9 (ч. 1). – Одеса: Одеський національний морський університет, 2002. – С. 17–23.
6. Ващук О. В. Особливості застосування інформаційних технологій у навчальному процесі // Педагогічні науки: Зб. наук. праць Бердянського державного університету. – № 2. – Бердянськ: БДПУ, 2003. – С. 99–106.
7. Витухновская А. А., Марченко Т. С. Проектирование технологии подготовки к обучению с использованием компьютера // Информатика и образование. – 2004. – № 8. – С. 83–88.
8. Гершунский Б. С. Прогнозирование содержания обучения в техникумах: учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – 144 с.

Ясиновська Т.Є.

викладач, голова циклової комісії екологічних дисциплін;

Букарєва С.А.

кандидат географічних наук, викладач-методист,

Херсонський гідрометеорологічний технікум

Одеського державного екологічного університету

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛІ «ПЕРЕВЕРНЕНОГО КЛАСУ» ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ЕКОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Сучасний етап світового цивілізаційного розвитку характеризується активною переоцінкою цінностей і теорій. Це період нових технологій і інформації, які проникають в усі сфери людського життя і освіта не є виключенням. В умовах глобальної інформатизації XXI століття назріла необхідність у нових методах і технологіях викладацької діяльності, які були б адекватні сучасним тенденціям і вимогам. Одним із перспективних та пріоритетних напрямків в освітньої діяльності є впровадження у навчальний процес технології «переверненого класу» (з англ. «flipped classroom»), застосування якої дасть можливість створити якісно нове інформаційне середовище. Педагоги багатьох країн визнали дану технологію дуже ефективною, саме тому модель «переверненого класу» набула популярності та стала затребуваною як у сучасному просторі європейської освіти, так і в Україні.

«Перевернений клас» означає, те що студенти набувають досвіду пізнавальної діяльності за межами аудиторії і зосереджують свою увагу на більш високих формах пізнавальної діяльності в аудиторії. Модель «переверненого класу» дає можливість раціонально використовувати навчальний час. При реалізації концепції здобувачі освіти мають можливість обговорити вивчений матеріал та практично закріпити набуті самостійно знання. Тобто, модель «переверненого класу» оснований на активному навчанні, в якому відбувається зміна ролі викладача та студента. Роль викладача – виступати консультантом, заохочуючи студентів на самостійні дослідження й спільну роботу. Супровідні зміни стосуються і ролей студентів, багато з яких звикли бути пасивними учасниками в процесі навчання, який подається їм у готовому вигляді. Перевернена модель покладає більшу відповідальність за навчання на студентів, даючи їм стимул для експерименту. Такий формат навчання дозволяє розвивати особистісні компетенції та формувати інформаційну культуру [1; 2].

Запропонований метод поступово впроваджують викладачі циклової комісії екологічних дисциплін Херсонського гідрометеорологічного технікуму Одеського державного екологічного університету пропонуючи різні підходи, роз'яснюють його зміст і контролюють прогрес у навчанні студентів.

Під час «flipped classroom» викладачі використовують відео та інші попередньо записані мультимедійні матеріали, які знаходяться в розпо-

рядженні студентів на сайті персональних навчальних систем технікуму або власних каналах викладачів на YouTube, на хмарному середовищі або інших сервісах. Ці відео можуть бути створені викладачами самостійно або знайдені в мережі Інтернет. Рекомендований час навчальних відео-сюжетів не повинен перевищувати 15–20 хв., що дозволяє переглядати матеріал необхідну кількість разів, повністю контролювати сприйняття матеріалу, тобто перемотувати назад або вперед по мірі необхідності. Враховуючи широкий спектр цифрових технологій, опрацьовувати навчальний матеріал можливо асинхронно, без прив'язання до місця та часу [3], на будь-якому гаджеті – тобто індивідуально у власному темпі.

Так, наприклад при вивченні теми «Дисперсні системи» з дисципліни «Загальна хімія» використовується відео-матеріал знайдений в мережі Інтернет, який містить інформацію про класифікацію, будову, властивості, поширення в природі та застосування дисперсних систем. На основі переглянутого матеріалу студенти повинні створити опорний конспект заповнивши інструктивну картку, яка містить схеми ключових понять та визначень, а також класифікацію дисперсних систем.

З теми «Забруднення атмосферного повітря» було створено відео-сюжет, який можна використовувати при викладанні кількох дисциплін екологічного напрямку. На основі відео-лекції студенти повинні засвоїти матеріал, визначивши основні джерела, види забруднення атмосфери та їх наслідки через відповіді на попередньо завдані питання.

Відео-лекції є досить ефективними для самостійного вивчення нового матеріалу, проте їх підготовка потребує великих затрат часу викладача. Тому у якості дидактичних матеріалів для «переверненого навчання» можна використовувати мультимедійні презентації, електронні підручники, конспекти лекцій тощо.

Так, при вивченні дисципліни «Екологічне законодавство», а саме теми «Основи природоохоронного права» студенти попередньо отримують мультимедійну презентацію у якій розкривається тема вивчення. На основі перегляду презентації студенти повинні відповісти на ряд поставлених питань, а саме – визначення суть поняття «природоохоронне законодавство» та визначити предмет його вивчення; охарактеризувати методи екологічного права; класифікувати джерела екологічного законодавства, визначити його суб'єкти і об'єкти.

Проте, будь-який навчальний процес повинен бути керованим, перевернене навчання не є виключенням, тому важливим моментом є контроль за підготовкою студентів до заняття. Від контролю залежить ефективність та результативність проведення навчальної діяльності в цілому. Необхідно створити такі умови, щоб студент мав високу мотивацію підготуватися до заняття, це здійснюється через перевірку завданого для вивчення нового матеріалу. Одним з прикладів перевірки можна вдало використовувати Google-тести, які повністю задовольняють поставленим вимогам, що дають можливість викладачу упродовж досить обмеженого часу перевірити якість знань, визначити найбільш проблемні питання, адже сервіс Google Forms

Отже, в сучасній педагогіці «перевернений клас» є одним з перспективних методів навчання, що сприяє підвищенню якості освіти та розвитку творчого потенціалу викладача з метою ефективного проведення освітньої діяльності. Модель «переверненого класу» дозволяє змінити підхід до навчання від пасивного до активного, змінюється навчально-пізнавальна діяльність майбутніх фахівців, зокрема екологів – активізуються самостійна робота, виникає потреба в отриманні нових знань, розвивається продуктивне творче та критичне мислення, формуються загальні і фахові компетенції, завдяки чому студенти краще підготовлені до своєї професійної кар'єри.

Список використаних джерел:

1. Приходькіна Н. О. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладача вищої школи // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – Ужгород, 2016 – Вип. 30. – С. 141–144.
2. Попадюк С. С., Скуратівська М. О. Методологічні засади використання освітньої концепції «перевернуте навчання» у вищій школі // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – 2017. – Вип. LXXVI. Том 3. – С. 149–154.
3. Кайгородцева Н. В., Шкуро Е. Ю. Применение концепции «перевернутого класса» в системе высшего образования // Омский научный вестник. Серия «Общество. Культура. Современность» – Омск, 2016. – № 1. – С. 61–64.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Наукове видання

**ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
НАУКИ ТА ОСВІТИ**

**МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Ю. Семенченко

Контактна інформація організаційного комітету:
73021, 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 27.02.2019. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 9,3. Тираж 100. Замовлення № 0219/05.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво «Молодий вчений»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
Телефон: +38 (0552) 39-95-30
E-mail: info@molodyvcheny.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 5761 від 09.11.2017 р.